

Wahrnehmungsgeographische Studien

Herausgeber
Jürgen Hasse
Rainer Danielzyk
Ingo Mose

Wahrnehmungsgeographische Studien

Band 26

Egbert Daum, Jürgen Hasse (Hrsg.)

Subjektive Kartographie

Beispiele und sozialräumliche Praxis



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Umschlagbild: Schülerzeichnung

Oldenburg, 2011

Verlag/Druck/Vertrieb
BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2247-9

Inhalt

Vorwort	7
<i>Egbert Daum</i> Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren – Ein Überblick	11
<i>Karl Odenbach</i> Über kindliche Phantasielandkarten	43
<i>Jürgen Hasse</i> Karten diesseits objektivistischer Ansprüche – Bericht einer explorativen Studie	59
<i>Mirka Dickel</i> Durchkreuzen und Durchqueren – Kartographie als Praxis der Selbst-Verortung auf Reisen	87
<i>Daniela Schmeinck</i> Eigene Wege gehen – Vom Schulweg in die Welt	107
<i>Inga Gryl, Thomas Jekel und Robert Vogler</i> Geoinformation – Macht – Schule <i>Spatial Citizenship</i> und subjektive Kartographien	125
<i>Hans-Dietrich Schultz</i> Suggestiv und doch wahr? Die Karte als Propagandamittel im Geographieunterricht der Weimarer Republik und des „Dritten Reichs“	145
Autorenverzeichnis	167

Vorwort

Wer eine „subjektive“ Kartographie ins Feld führt, kommt nicht umhin, sie nachdrücklich von ihrem Gegenüber – einer „objektiven“ Kartographie – zu unterscheiden. In der Tat muss auf einen tiefgreifenden Wandel hingewiesen werden, der im Umgang mit Karten jedweder Art inzwischen eingetreten ist. Die Erkenntnis, dass Karten grundsätzlich selektiv und perspektivisch angelegt sind, dekuviert den Mythos der „objektiven“ Karte und zielt generell auf eine kritische, reflexive Kartenkompetenz.

In seinem einführenden Beitrag gibt *Egbert Daum* einen Überblick über diese Entwicklung und zeigt anhand von Beispielen neue Wege kartographischer Praxen auf. Ausgehend von Karten und kartenähnlichen Darstellungen, die ungewohnte Weltansichten widerspiegeln und entsprechend außergewöhnliche Einsichten provozieren, rückt anschließend das eigene subjektive Kartographieren in den Mittelpunkt. Subjektives Kartographieren nimmt die Eigenwilligkeit, Selbstverständlichkeit und Dignität der Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen ernst und unterstützt sie in ihren teilhabenden Weltbezügen und Weltbindungen. Die subjektive, selbst hergestellte und bisweilen phantasievoll ausgeprägte Karte wird durch die Alltagsorientierung zu einem Medium der Selbstvergewisserung des Ichs und seines Standorts in der Welt. Der Beitrag schließt mit einer Didaktik des subjektiven Kartographierens, die auch praxisorientierte methodische Hinweise enthält.

Mit kindlichen „Phantasielandkarten“ befasste sich schon den 1940er Jahren der Pädagoge *Karl Odenbach*. Sein hier wieder abgedruckter Aufsatz setzt sich in psychologischer Sicht mit Phantasiewelten von Kindern und Jugendlichen auseinander, die in der Form einer Karte einen sichtbaren (chiffrierten) Ausdruck fanden. Wenn die Kartenbeispiele in Odenbachs Beitrag auch beachtenswerte Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kartierens in der Volksschule der 1940er und 50er Jahre illustrieren, so zielt Odenbach doch nicht allein auf die Evaluation fachlichen Könnens im Umgang mit Karten ab, sondern zugleich sehr eindrucksvoll auf die Sichtbarmachung subjektiver Weltbilder. Phantasielandkarten beziehen sich nicht auf „objektive“ Räume, vielmehr

schreiben sich raumbezogene Erlebnisse der Vergesellschaftung in traumweltliche Visionen ein. Wenn Odenbach anmerkt: „Der geschickte Lehrer wird den leichten Zauber, der über diesen kindlichen Schöpfungen liegt, nicht zerstören, sondern in das Bild des Schülers aufnehmen und bewahren“, so klingt darin eine Mahnung zu Rücksicht und Vorsicht im Umgang mit Subjektivität ebenso an wie ein Anspruch an soziale und kommunikative Kompetenz der Gesprächsführung über einen fragilen Gegenstand persönlicher Weltverwurzelung.

Der Beitrag von *Jürgen Hasse* nimmt eine doppelte Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf „ihre“ Stadt in den Blick. Die von 186 Schülerinnen und Schülern zwischen zehn und siebzehn Jahren angefertigten Karten zum Thema „Wie erlebe ich meine Stadt“, sind ästhetische Ausdrucksmittel, in denen sich darstellt, wie junge Menschen ihre Stadt emotional erleben. Die Beispiele machen die Überschreibung von individueller Subjektivität durch allgemeine kulturelle Dispositionen der Wahrnehmung deutlich. Die Macht der Vergesellschaftung von Subjektivität kommt an den Beispielen zu einer zweiten Karte („Wie wünsche ich mir meine Stadt“) oft noch kontrastreicher zur Geltung. Beide Gruppen von Karten zeigen einen Weg der Arbeit mit subjektiven Karten im Unterricht auf. Die auswertende Kommentierung macht aber auch darauf aufmerksam, dass die didaktische und methodische Arbeit mit subjektiven Karten hohe pädagogische Professionalität erfordert.

Auf Reisen nehmen wir die Welt nicht als Abbild wahr. Vielmehr sind wir in der realen Welt und der Phantasiewelt gleichzeitig unterwegs: Im Sehen selbst bilden, finden und erfinden wir erst unsere Selbst- und Weltbilder. *Mirka Dickel* macht in ihrem Beitrag den individuellen und gesellschaftlichen Herstellungsprozess sowie die individuellen und kollektiven Wirkungen und Folgen subjektiver Landkarten des Reisens zum Thema. Subjektive Karten illustrieren dabei individuelle und kollektiv wirksame Wünsche, Hoffnungen, Interessen und Bedürfnisse der Reisenden. Umgekehrt wirken diese Karten aber auch narrativ: Indem wir sie lesen, sind diese Karten auch an der (Re-) Produktion der Bedeutung des Reisens als Praxis und der Orte unterwegs beteiligt. Der Beitrag schließt mit didaktischen Leitlinien zur Umsetzung forschenden Lernens auf Reisen.

Die Funktionalisierung von Lebensräumen und Verkehrswegen hat für die Subjekte eine gravierende Entsinnlichung von Lebensraumzusammenhängen zur Folge. Wenn Schüler/innen – wie vermehrt zu beobachten – mit dem Auto oder mit dem Bus zur Schule gebracht werden, kennen sie weder ihr

Wohnumfeld noch ihren Schulweg genauer. Dem passiven Transportiertwerden und der sozialräumlichen Entfremdung stellt *Daniela Schmeinck* in ihrem Beitrag eine „Geographie der eigenen Wege“ gegenüber. Subjektives Kartographieren unterstützt hierbei autonome Lernprozesse, z. B. Einzelheiten des Schulwegs wieder bewusst und mit allen Sinnen wahrzunehmen, das Wohnumfeld aktiv zu erschließen und sich selbständig anzueignen. Der Schulweg vermittelt auf diese Weise Geborgen- und Vertrautheit, er gibt Raum für Bewegung, Interaktion und Kommunikation.

Bei der sozialen Produktion von Raum spielen Geoinformation (GI) und deren räumliche Repräsentationen eine wesentliche Rolle, da sie Deutungen objektivieren, Regeln setzen, Bilder der Welt inspirieren und damit Handeln strukturieren helfen. *Inga Gryl*, *Thomas Jekel* und *Robert Vogler* betonen in ihrem Beitrag einerseits die Wichtigkeit, Geomedien als subjektive wie diskursive Produkte im Alltagshandeln reflektiert lesen zu können. Andererseits regen sie unbedingt an, eigene subjektive Deutungen mittels Geomedien konkurrenzfähig zu kommunizieren und in Aushandlungsprozesse einzubringen. Derartige Kompetenzen – zusammengefasst unter dem Terminus „spatial citizenship“ – lassen subjektive Kartographien multiperspektivisch betrachtbar und schulpraktisch anwendbar werden. Die hierdurch evozierte Kommunikation, Partizipation und Kollaboration unterstützt die Handlungsfähigkeit der Subjekte.

Karten haben Tradition; dass dies nicht allein für die Methoden der Kartographie gilt, sondern auch für die Zurichtung des Dargestellten, zeigt der Beitrag von *Hans-Dietrich Schultz*. Am Beispiel des Geographieunterrichts der Weimarer Republik und des „Dritten Reiches“ wird der verdeckte Anspruch auf Repräsentation politisch herrschender Weltbilder illustriert. Die scheinbar wertneutrale und reale Sachverhalte gleichsam abbildende Karte erweist sich als Medium des »heimlichen Lehrplans« für Zwecke der Propaganda und Ideologiebildung; sie soll „bilden“, indem sie auf Haltungen und Einstellungen der Lernenden einwirkt. Das historische Lehrstück zeigt im Allgemeinen, dass Karten in ihrem didaktischen Gebrauch der kritischen Reflexion ihrer impliziten suggestiven Bedeutungen bedürfen.

Im Juli 2011

Egbert Daum
Jürgen Hasse

Egbert Daum

Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren – Ein Überblick

Karten stellen modellhafte Repräsentationen der umgebenden Realität dar. Indem sie komplexe Wirklichkeit erfassen und reduzieren, sind Karten ein bedeutsames *Medium der Orientierung und Kommunikation*. Für Geographen und den Geographieunterricht bedeuten sie das Leitmedium schlechthin – eine Quelle unverzichtbarer, scheinbar verlässlicher Information über das Aussehen der Welt. Inzwischen jedoch haben Karten ihre Aura des „Objektiven“ eingebüßt, und zwar auf dem Hintergrund von kartographischen Praxen, die einerseits Karten kritischer als bislang üblich analysieren bzw. „dekonstruieren“ (vgl. z. B. Crampton, Krygier 2006, Harley 1989, Gryl 2009) und die andererseits durch eigenes konstruktives Tun „subjektive“ Landkarten hervorbringen (vgl. etwa Lutz, Behnken, Zinnecker 1997; Deinet, Krisch 2002: 141, Daum 2010).

Für eine subjektorientierte Kartographie ergeben sich infolge dessen in Schule und Unterricht zahlreiche Chancen, vor allem hinsichtlich einer stärker individualisierenden, auf sozialräumlichen Alltagspraxen beruhenden Lernkultur. Auch die Konkretisierung von geographischen Bildungsstandards und Kompetenzen könnte hiervon profitieren.

1 Verfremdung, Satire, Propaganda und Fälschung

The Great Bear ist eine im Internet leicht auffindbare Lithographie des Künstlers Simon Patterson aus dem Jahr 1992. Auf den ersten Blick erkennt man den allseits bekannten Plan der Londoner U-Bahn, auf den zweiten Blick erfährt man, dass jede U-Bahnlinie eine bestimmte Gruppe von Leuten repräsentiert, so z. B. Filmschauspieler, Komponisten, Fußballer, Heilige, Philosophen, Entdecker und Erfinder. Indem Patterson eine seriöse Karte ironisch

umdeutet und verfremdet, stellt er den Anspruch von Karten als Quelle seriöser Information in Frage.

Ähnlich krepelte 1970 der zwölfjährigere Australier Stuart McArthur etablierte Sehgewohnheiten um, indem er die Weltkarte einfach auf den Kopf stellte, sein Heimatland ganz oben in die Mitte positionierte und es so aus seiner stigmatisierten Randlage befreite. Australien gilt scherzhaft als „down under“. *McArthur's Universal Corrective Map of the World* wurde auch ein kommerzieller Erfolg (vgl. Schneider 2006: 64 sowie weitere Beispiele unter <http://flourish.org/upsidedownmap/mcarthur-large.jpg>).

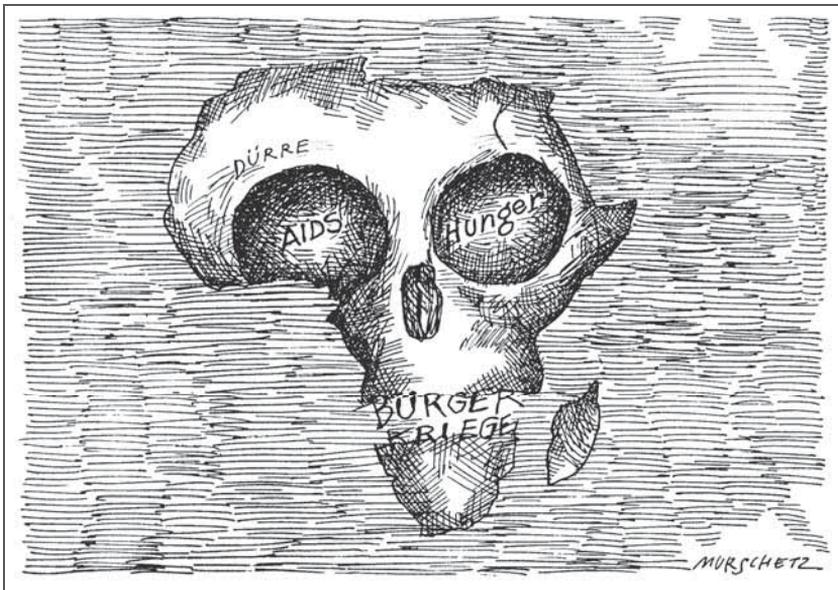


Abb. 1 Katastrophenkontinent Afrika (Luis Murschetz, *Die Zeit*, Nr. 33, 1992, S. 5)

In Karikaturen werden topographische Elemente gern satirisch benutzt. Wegen seiner Einprägsamkeit kommt der italienische Stiefel, oft mit humorvollem Akzent versehen, mit am häufigsten zum Zuge. Düstere Perspektiven zeigen sich dagegen in einer Afrikadarstellung (Abb. 1). Nach der Wiedervereinigung Deutschlands fürchteten viele Briten, dass ein politisches Gleichgewicht in Europa ins Wanken geraten und die eigene Position in Europa

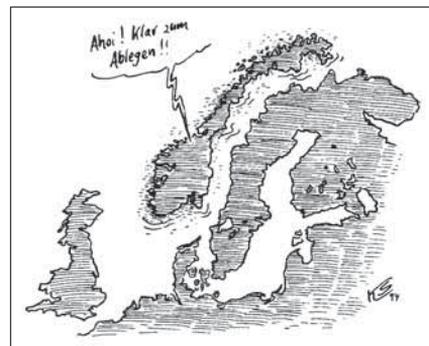
geschwächt werden könnte. Der britische Karikaturist Peter Brookes brachte diese geopolitisch relevante Problematik 1990 im „Spectator“ drastisch zum Ausdruck (Abb. 2).

Abb. 2
Bedrohlich erscheinende Wiedervereinigung (Peter Brookes, The Spectator, 24.2.1990, zitiert nach Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2009, S. 24:
http://www.politikunterricht.de/1_09/aussenpolitik.pdf)



In einem anderen, zunächst erheiternden Beispiel driften die Norweger, bekannt für ihre ablehnende Haltung gegenüber Europa, förmlich kontinental weg (Abb. 3).

Abb. 3
Norwegen driftet ab (Klaus Stuttmann, Die Zeit, Nr. 49, 1994, Seite 12)



Doch jede Euromünze präsentiert bitteren Ernst (Abb. 4): Weil es nicht der EU angehört, wurde Norwegen einfach weggelassen. Nach dieser Logik müsste die Münze dort, wo die Schweiz liegt, ein Loch haben; denn immerhin ist Mallorca markiert, das nur etwa 87 % der Fläche der Schweiz umfasst! Erst neuere Prägungen korrigieren diesen Skandal.



Abb. 4 Wodurch unterscheiden sich die beiden Europakarten?

Die verdienstvolle weltweite Arbeit der *Goethe-Institute* wurde 2001 mit der Sondermarke „50 Jahre Goethe-Institute“ geehrt, die das Wort “Goethe” in Lautschrift vor einer Weltkarte zeigt (Abb. 5). Die Designerin dieser Briefmarke, der entgangen war, dass Grönland und Island auf ihrer Weltkarte fehlten, war völlig überrascht, als sie von massiven Protesten aus diesen beiden Ländern hörte und sogar von Forderungen, die Briefmarke einzustampfen (vgl. Schneider 2005). Die Karte hat freilich noch mehr Defizite: Abgeschnitten wurde die niederkalifornische Halbinsel, immerhin 1.200 km lang und 80 bis 220 km breit. Japan ist unglücklicherweise durch die Beschriftung fast ganz zugedeckt; Sri Lanka (bis 1972 Ceylon), obschon flächenmäßig beinahe so groß wie die Republik Irland, fehlt ebenso wie Neuseeland – aber von Protesten aus diesen beiden Ländern ist nichts bekannt. Der Rechtfertigungsversuch der Designerin, dass es bei einer Weltkarte auf die einzelnen Länder nicht so sehr ankäme, verweist auf die individuelle Struktur ihrer subjektiven Karte und auf das grundsätzliche Problem spezifischer Blindheiten, Verzerrungen und Selektionen. Subjektive Karten können tückisch sein, weil sie ihre eigenen weißen Flecken und Verzerrungen haben, derer wir uns im Allgemeinen nicht bewusst sind und die daher höchste Wachsamkeit erfordern (vgl. Gryl 2010).



Abb. 5 Was fehlt auf dieser Weltkarte? (Deutsche Post)

Wer Karten macht, sieht sich von jeher gern im Mittelpunkt der Welt. So sind unsere Weltkarten und Atlanten vorwiegend eurozentrisch ausgerichtet, was die Verbreitung eines eurozentrischen Weltbilds begünstigt und erst allmählich durch Globalisierung aufgebrochen werden kann. Indonesische Weltkarten und Atlanten stellen natürlich Indonesien in den Mittelpunkt, gleiches passiert in Japan (vgl. Antes 1981: S. 8–10). Es wirkt zunächst wie ein kleiner Schock und ist dann von heilsamer Wirkung, sich eine Weile auf solche anders zentrierten Karten einzulassen und zu versuchen, sich mit ihrer Hilfe zu orientieren. Wenn die Stadtwerbung für Kassel herausstreichen will, dass die Stadt im (wiedervereinigten) Deutschland ziemlich zentral liegt, so mag dies angehen. Zu suggerieren jedoch, sie sei die größte und wichtigste Stadt Deutschlands überhaupt, geht auf kartographische Manipulation zurück (Abb. 6). Peinlich wirkt es, wenn sich in der touristischen Werbung jedes Kleinkleckersdorf durch kartographische Tricks in Prospekten als Nabel der Welt geriert (zu *Raumwerbung* vgl. Daum 1981). Die beliebte Usance, das eigene Land in die Mitte der Welt zu rücken, ironisiert mit Augenzwinkern eine Werbung für die Türkei (Abb. 7).



Abb. 6 Mitten in Deutschland?
(Stadt Kassel, Presse- und Werbeamt,
vermutlich 1991)



Abb. 7 Mitten in Deutschland?
(Türkisches Fremdenverkehrsamt Berlin)

Übersteigerungen und förmliche Fälschungen in Karten können politisch motiviert sein. Eindrucksvoll stellt Schultz (2007) die propagandistische „Kraft der Karte“ in der deutschen Schulgeographie der Zwischenkriegszeit heraus: „Sie wussten, was sie taten!“ (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hans-Dietrich Schultz in diesem Band). In der DDR schützte sich die Staatssicherheit mit gefälschten Straßenkarten vor neugierigen Bürgern. Das Prominentengetto in Wandlitz z. B. ist in älteren Karten mit Zufahrtsstraßen noch als „Waldsiedlung“ verzeichnet, in später herausgegebenen Generalkarten fehlt hingegen das ganze Wohngebiet samt Zuwegen (vgl. Der Spiegel, Nr. 34/ 1990: 14). Weitere Anregungen für den kritischen Umgang mit manipulierten bzw. gefälschten Karten finden sich bei Heyden (2005), Marek (2009) und Monmonier (1996).

2 Der Mythos der „objektiven“ Karte

Die vorgestellten kartographischen Beispiele belegen, wie überaus subjektiv der Blick auf die Welt sein kann. Im Geographieunterricht freilich hat der Gedanke einer Kartographie, die unmittelbar auf den individuellen Wahrnehmungen und Regungen des lernenden Subjekts aufbaut, bisher wenig Anklang gefunden. Herkömmliche kartographische Themenstellungen – insbesondere jene unverwüstlichen, oft staubtrockenen „Einführungen in das Kartenverständnis“ – gehen auf die subjektive Seite der Kartographie selten

ein, vielleicht höchstens am Rande unter „motivationalen“ Aspekten eines „Einstiegs“. Im Umgang mit Karten überwiegt die Vorstellung von einer kulturell bedeutsamen, der „Objektivität“ verpflichteten Kulturtechnik, die am besten instruktiv im lehrerzentrierten Lehrgang anzubahnen sei (vgl. z. B. Engelhardt, Glöckel 1977, Hüttermann 1998) – doch so, als seien Schüler noch nie kartographischen Darstellungen im Alltag begegnet, als hätten sie sich nie selbst im Kartenzeichnen versucht. Wenn immer Kinder und Jugendliche die Welt so zeichnen dürfen, wie sie ihnen erscheint, z. B. nach dem „genetischen“ Verfahren (vgl. Daum 1985), gerät der Nimbus von „Objektivität“ offensichtlich in Gefahr.

Näher unter die Lupe genommen, stellt sich das in der Geographie und ihrer Didaktik gepflogene „mythische Ideal der objektiven Karte“ als eklatantes Missverständnis heraus (Gryl 2010: 29). Karten sind keine „objektiven“, wertfreien Abbilder der Welt. Auch in „amtliche“ Karten gehen nicht hinterfragte Standards und Konventionen ein, die in historischen Karten oft noch nicht ausgeprägt waren, z. B. „Norden ist oben“. Amtliche Kartenwerke unterschiedlicher Staaten fallen ganz unterschiedlich aus. Straßenkarten hierarchisieren den Raum unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Straßentypen von der Autobahn bis zum Wanderweg (vgl. Schneider 2005). Nicht einmal in Wetterkarten kommt die Darstellung von Raum „unschuldig“ oder „wissenschaftlich neutral“ daher, wie Mose (2007: 138) an spanischen Beispielen anschaulich belegt.

Karten sind immer Ausdruck eines bestimmten Weltbilds, einer expliziten Sicht auf die Dinge, sie werden mit Bedeutung aufgeladen. Wer sich einen Syltaufkleber ans Auto heftet, will das Gefährt nicht mit simpler Topographie schmücken, sondern projiziert alles, was ihn an dieser wie keiner anderen Insel begeistert, in eine topographische Ikone, über die er eine Botschaft vermittelt: Seht her, ich bin ein Syltfaun und kann mir das auch leisten!

Die Differenz von Welt und Weltdarstellung, mit der sich Geographen traditionell schwertun, wird mitunter in der Belletristik schlaglichtartig klar: Tecumseh Sparrot Spivet, der zwölfjährige Held des Romans „Die Karte meiner Träume“, der alles um sich herum kurz und klein kartographiert, weiß schon dies (vgl. den Beitrag von Mirka Dickel in diesem Band): „Wenn man eine Karte von etwas zeichnete, dann wurde dieses Etwas dadurch wahr, zumindest in der Welt der Landkarte. Aber die Welt der Landkarte war nicht die Welt der *Welt*. Kartenwahrheiten waren also niemals wahre Wahrheiten“ (Larsen 2009: 408, Hervorhebung im Original). In seinem Roman „Die Ver-

messung der Welt“ lässt Kehlmann (2005: 268) seinen Gauß im Widerspruch zu Humboldt denken: „Manchmal war ihm, als hätte er den Landstrich nicht bloß vermessen, sondern erfunden, als wäre er durch ihn Wirklichkeit geworden. [...] Nichts, was einmal jemand vermessen hatte, war noch oder konnte je sein wie zuvor.“

Wenn immer Menschen in ihren Karten die Welt nicht lediglich abgebildet, sondern sie nach eigenem Bild geordnet bzw. neu geschaffen haben, ist auffällig oft von der „Macht der Karten“ die Rede (siehe z. B. Jekel 2008, Tzschaschel u. a. 2007, Schneider 2006, Wood 1993) oder davon, dass Karten die Welt verändert haben, so der seinerzeit revolutionäre und bis heute in seiner Art oft kopierte Plan der Londoner U-Bahn (vgl. Harwood 2007: 170).

Methodisches Fazit: Weil Karten generell Konstruktionen und keine „objektiven“ Gegebenheiten sind, erfordern sie eine „diskursive“ (Mose & Strüver, 2009) bzw. „reflexive“ Kartenkompetenz. Dies meint „jene Fähigkeit und Fertigkeit [...], Karten als Konstruktion zu verstehen, ihre Konstruktionsbedingungen durch Perspektivenwechsel aufzudecken und auf dieser Basis Entscheidungen über die Verwertbarkeit oder notwendigen Ergänzungen ihrer Inhalte zu treffen“ (Gryl 2010: 25).

Daher muss man sich *grundsätzlich* die Konstruiertheit und Perspektivität der jeweils herangezogenen Karten bewusst machen. Es gilt, die oft auf den ersten Blick nicht erkennbaren Bedeutungen, Absichten und Subtexte von Karten mit Fragen wie den folgenden aufzuspüren:

- Wer ist der Kartograph bzw. der Auftraggeber und welche Intentionen verfolgt er?
- Welche Darstellungsformen wendet er an?
- Welche Kenntnisse hat der Kartograph, was lässt er unbewusst bzw. gezielt aus?
- Welches sind die Adressaten, welche Interessen haben sie und inwieweit sollen sie sie durch die Karte beeinflusst werden?

In der „Welterzeugung“ durch Karten kommen, methodisch betrachtet, Techniken des Zeigens bis zu solchen des Verbergens vor: „Das in Karten Wahrnehmbare muss auf die Bedingungen seines Entwurfs, seiner Produktion und seiner Wirkung hin befragt und analysiert werden“ (Siegel 2011).

Für Lehrer und Schüler wäre es angesichts einer umwälzenden, sich beschleunigt fortsetzenden Veränderung der Welt empfehlenswert, auch den

Blick auf diese Welt zu verändern: Mehr aufbrechen statt zukleistern! Mehr verfremden statt kopieren! Mal selbst die Welt- oder Europakarte auf den Kopf stellen! Mal selbst eine propagandistische Karte anfertigen! Durch die Aufhebung von Sehgewohnheiten kann der Charakter der Konstruiertheit der sozial-kulturellen Wirklichkeit schlaglichtartig verdeutlicht werden. Subjektive Karten zeigen die bekannte Welt aus Perspektiven, die sie irritierend fremd und gleichzeitig erstaunlich durchsichtig machen können.

3 Raumaneignung durch subjektives Kartographieren

Wie komme ich von A nach B? Das ist heutzutage mit Hilfe eines Navigationsgeräts eine relativ einfach zu lösende Aufgabe. Tiefgreifender und komplexer jedoch stehen fast täglich raumbezogene Verhaltensentscheidungen an, von denen die Gestaltung der Lebenszusammenhänge jedes einzelnen Subjekts wie auch der räumlichen Infrastruktur abhängt. Konkret und schon für Kinder erfahrbar betrifft dies z. B. die Wahl des Wohnstandortes, das Einkaufsverhalten oder die Vorliebe für einen bestimmten Urlaubsort. Allerdings werden Entschlüsse von solcher Tragweite nicht immer überlegt oder nach „objektiven“ Gegebenheiten gefasst, sondern eher in Wertschätzung eines bestimmten Images, das kognitiv verankert einer Wohngegend, einem Einkaufszentrum oder einem Urlaubsziel anhaftet. Was davon aussuchen? In dieser Hinsicht hilft kaum ein Navigationsgerät oder Handy, mag es noch so viele *applications* haben. Es geht um die Welt und ihre Aneignung in den Köpfen.

Was sich genau in den Köpfen abspielt, ist noch weitgehend ungeklärt und harret der intensiveren Forschung. Doch soviel steht fest: Wenn das Subjekt seinen physisch-materiellen Aktionsraum mit den Augen nicht mehr vollständig überblicken kann, sieht es sich förmlich genötigt, den unsichtbaren Raum in seinem Kopf kognitiv zu strukturieren. Ob bewusst oder unbewusst – dies ist selbstverständliche Alltagspraxis. Ohne diese Fähigkeit wären wir vollkommen handlungsunfähig. Visualisiert das Subjekt diese kognitiven Vorgänge, so schlagen sich die Ergebnisse in *subjektiven Kartographien* nieder. Subjektives Kartographieren ist – je nach Maßstabsebene – eine intensive Form der Raum- bzw. Weltaneignung.

Schon Kinder im Vorschulalter malen spontan ihre Welt mit Kreide direkt auf die Straße, z. B. den Grundriss ihrer Wohnung. Der Raum bzw. die Welt werden auf materielle Weise angeeignet. Charakteristisch für derlei hybride

Gebilde ist eine Mischung aus Bildern und kartographischen Elementen. Solche Szenarios entwerfen Kinder auch in späteren Jahren gern – wenn man sie denn lässt, anstatt in ihrem Tun lediglich Akte von Beschmutzung und Sachbeschädigung zu sehen. Der nächste Regen würde eh alles wegwischen (vgl. Daum 1990).

Intensivere, bisweilen provozierende Markierungen des Raumes zeigen sich vielerorts in Form von Graffiti. Die Frage lautet: Kunst oder Vandalismus? Wie man es auch wendet: Graffiti sind mit Signalen und Bedeutungen aufgeladen, die sich für *Outsider* nur schwer oder gar nicht erschließen lassen. Jedenfalls verweisen sie – auch wenn sie gegen Normen und Regeln verstoßen – auf eine ernstzunehmende Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit der Welt. Diese Form der Aneignungspraxis beschreibt Jekel (2008) als *Mapping* im öffentlichen Raum. *Mapping* meint in sehr weitläufigem Sinne kartographische Aufzeichnungspraxen, die subjektiv-individuell geprägt sind, sich nicht an Konventionen halten und dadurch Originalität beanspruchen (vgl. Perkins 2003, Corner 1999). In der Kunstszene bezeichnet Mapping einen künstlerischen Prozess, in dem fast alles – von der Straßenkarte bis zu menschlichen Wahrnehmungen und körperlichen Transformationen – kartographisch übersetzt wird. (vgl. Busse 2007, Stenzel 2010). So verwandelt sich die Wiener Künstlerin Eva Wohlgemuth durch „Body Mapping“ in ein digitales Objekt, Marcel Broodthaers entwirft die Vision einer Neugestaltung der Welt in einem Atlas von Streichholzschachtelformat („zum Gebrauch für Künstler und Militär“), und der Japaner Yukinori Yanagi errichtet aus Länderbannern eine Flaggenlandschaft, der eine Ameisenpopulation durch ihre zerstörerische Lebensweise so zusetzt, dass sich die nationalen Identitäten auflösen (siehe Bianchi, Folie 1997).

Raumaneignung im Zusammenhang mit Karten heißt auch, von Kindesbeinen an fiktive Weltreisen zu unternehmen und die Welt „mit dem Finger auf der Landkarte“ zu erobern. Mit Hilfe von Karten wurden und werden nicht von ungefähr kriegerische Feldzüge geplant und gewaltige Armeen im Gelände bewegt. Für manche Befehlshaber des 20. Jahrhunderts fanden Kriege überhaupt nur im virtuellen Raum der Karten statt, von der schmutzigen Realität des Krieges blieben sie unberührt (vgl. Schneider 2005). Bilder von siegreichen Feldherren gingen um die Welt, die sich über Karten beugen, mit Eingriffen in die Karte die Beute verteilen und z. B. eine Oder-Neiße-Linie festlegen.

Raumaneignung als belangvolleres Konzept bedeutet in erster Linie aber nicht bloß die materielle Inanspruchnahme von Raum, vielmehr ist die Fähigkeit des Subjekts gemeint, sich Raum im Alltag so zu erschließen, dass eine Orientierung möglich wird und dass, bezogen auf sich und andere, Handlungen verantwortungsbewusst entworfen und realisiert werden können. Mit einbegriffen ist das *Umdeuten, Verändern und Umfunktionieren der Umwelt*. Die räumlichen Bezüge des sozialen Handelns müssen dabei als Elemente sozialer Aneignungspraxis begriffen werden und nicht als physisch-materielle Domänen oder gar Determinanten (vgl. Daum 2006: 11–13, vgl. auch Gryl/Jekel/Vogler in diesem Band). Wie aus Karten konkrete Kommunikation und Artikulation im Raum wird, hat Michel de Certeau (1988) in seiner alltäglichen Kunst des Handelns beschrieben.

Deutlich zeigt sich hierin ein gewandeltes Raumverständnis. Wurden Räume nach herkömmlicher Auffassung als „Behälter“ (*Container*) betrachtet, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt wie z. B. Oberflächenformen, Klima und Vegetation sowie die Objekte und deren Lagebeziehungen enthalten sind, gehen neuere Vorstellungen in der Geographie davon aus, dass Räume bzw. Geographien „gemacht“, genauer gesagt individuell und gesellschaftlich konstruiert werden, und zwar durch alltägliche Handlung und Kommunikation (vgl. Werlen, 1997a, b, Wardenga 2002, zu konstruktivistischen Didaktiken Arnold 2007, Reich 2008).

Im Hinblick auf eine anspruchsvollere Lernkultur erscheint es geboten, die vorherrschende Sicht auf gegebene, materiell bedingte Räume zu revidieren, und zwar zugunsten von Vorstellungen, die auf der Basis eines relationalen Raumbegriffs eine hohe Sensibilität für das *Erfahren, Wahrnehmen und Konstruieren von Räumen* besitzen. Beim Geographiemachen steht im Mittelpunkt, wie die Subjekte die Welt zu sich bringen bzw. wie sie zur Welt kommen. Ein gewandeltes raumtheoretisches bzw. raumdidaktisches Verständnis wendet sich deshalb ab von ontologisierenden Zugriffen wie Stadt, Region, Quartier und fokussiert nun *soziale Praxen* wie Regionalisierung, Globalisierung oder Urbanisierung – das heißt Praxen, die Sozialwelt allererst hervorbringen.

Anders als in der Vorstellung von Räumen als „Containern“, geht es nun um Strategien der räumlichen Wahrnehmung und Deutung, anders gesagt: um *Konstruktionsleistungen der sozialen Akteure über den Raum*. Raum gilt fortan nicht als physisch-materielles Stück Wirklichkeit, sondern je nach Konno-

tation als *relational*, d. h. als individuell und gesellschaftlich Weise *konstruiert und dadurch aneignbar*.

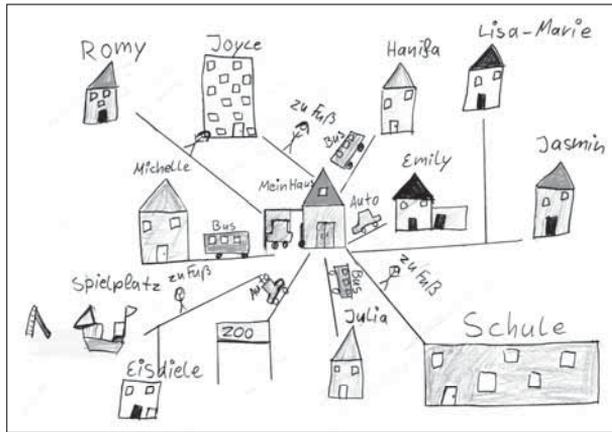
Als Beispiel für die Sinnbelegung von materiellem Raum seien Aufzüge in den Hochhäusern genannt, die von Kindern gern als „Waffe“ gegen Erwachsene oder – wie beispielsweise auch Rolltreppen – als Spielzeug benutzt werden (vgl. Daum 2007). Welche Fähigkeiten Kinder als kreativ handelnde Subjekte entwickeln, reale Orte und Plätze sowie einzelne Teile lebhaft umzudeuten und sie in ihre phantastischen Weltkonstruktionen hineinzunehmen, haben Martha und Hans Muchow (1935) untersucht. Demnach „umleben“ Kinder die Gegenstände und Räume. Mühelos kann ein halbrunder Behälter für Altglas zu einem mächtigen und Macht verleihenden Reitkamel werden. In die gleiche Richtung weist Bollnow (1963) mit seiner Idee vom „erlebten“ Raum, der ebenfalls nicht *a priori* vorhanden ist, sondern durch das handelnde Subjekt *konstruktiv* hervorgebracht wird. Zum Raum entwickelt sich ein persönliches, beeinflussbares Verhältnis. Geheime Orte der Kinder, z. B. sogenannte *Niemandsländer* (vgl. Brandt/Daum 1994), werden mit spezifischem Sinn aufgeladen, der zunächst nur für die Kinder eine Bedeutung hat. Kindliche Selbstvergessenheit braucht diese Orte und Plätze des Belegens mit Deutung und Sinn. Freilich löst sich der physisch-materielle Raum im Zuge solcher Aneignungspraxis nicht in Luft auf, er kann vielmehr als gedeuteter Hintergrund, als materielle Repräsentation von Handlungen, auch symbolischer Art, angesehen werden – sozusagen als Bühne für Weltkonstruktionen.

4 Lokale und globale Maßstäbe

In der vierten Klasse einer norddeutschen Großstadt wurde das Thema „Meine Welt – mein Leben“ gestellt. Eingebettet war dieses Thema in den größeren Zusammenhang einer Erkundung der für die Kinder wichtigen sozialen und sozialräumlichen Praxen betreffend Elternhaus, Schule, ihre Freizeitaktivitäten und frei wählbare individuelle Besonderheiten.

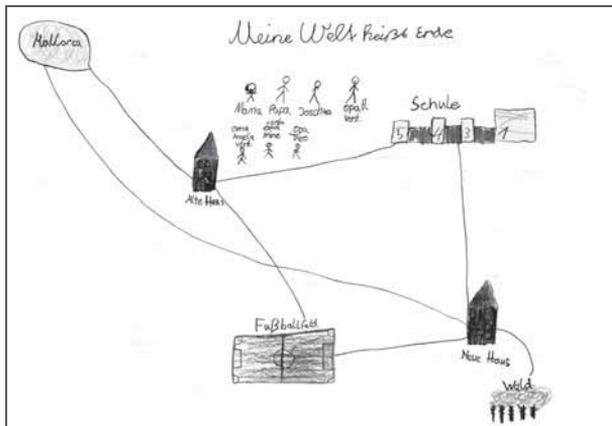
Sarina (Abb. 8) zeichnet in Einzelheiten auf, wie sie Beziehungen zu ihren acht engeren Freundinnen sieht – ein verzweigtes Netzwerk, das ähnlich in den Karten der Freundinnen wieder auftaucht. Kein Wunder, denn der Zusammenhalt in der Mädchengruppe ist groß. Sie treffen sich oft und unternehmen viel zusammen. Als weitere Verortungen sind der Zoo, ein Spielplatz und eine Eisdielen zu finden.

Abb. 8
Sarina und ihre Welt



Lasse (Abb. 9) hat eine Überschrift gewählt, die ihn schon als selbstbewussten *global player* ausweist: „Meine Welt heißt Erde“. Ähnlich wie bei vielen Kindern bedeutet sein Ferienzziel Mallorca ihm sehr viel. In Gesprächen können die Kinder eindrucksvoll von Land und Leuten ihrer Ferenziele erzählen. Weitere Interessen gelten dem Fußball und dem Spielen im Wald. Über allem thront sozusagen die Familie, zur der Lasse eine starke Bindung hat und die er detailliert aufführt – sogar drei Verstorbene, die auf dem Friedhof ruhen und um die er von Herzen trauert.

Abb. 9
Lasse und seine Welt



Bei allen Kindern in dieser Klasse wurde deutlich: Durch subjektives Kartographieren reflektieren sie die „*Geographie des eigenen Lebens*“ (Daum 1993) und noch weit mehr, sie entwerfen für sich ein Stück Heimat (vgl. Daum/Werlen 2002, Daum 2010). Heimatmachen stiftet Verhaltenssicherheit und Zugehörigkeit, Vertrautheit und Wohlbefinden, jedoch nicht in exklusiver Weise, sondern offen gegenüber dem Fremden und Andersartigen. Auf diese Weise gelingt es, die Pluralität der Konstruktionen zu unterstreichen und von *Heimaten* zu reden.

Diese und ähnliche Beispiele können überdies dafür sensibilisieren, wie die „Kartographie bzw. Geographie des eigenen Lebens“ (vgl. Daum 1993: 65) in *Globalisierungsprozesse* eingebettet ist und an deren Reproduktion beteiligt ist. Wenn Kinder und Jugendliche z. B. rekonstruieren, welche Güter, die in die persönlichen Handlungsabläufe integriert werden, mit welchen Warenströmen verbunden sind, so können sie erfahren, wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist. Betroffen sind Ernährung, Kleidung, Körperpflege bis hin zu Freizeitaktivitäten. Welche Wege sind die ihnen zugänglichen Informationen gegangen? Wo kommt die Musik her, die sie hören? Von wem wird sie gleichzeitig gehört?

Hier ein Beispiel für die Globalisierung des Alltags: Im April 2010 explodierte im Golf von Mexiko die Bohrinself *Deepwater Horizon*, und anschließend ergossen sich schätzungsweise 780 Millionen Liter Rohöl ins Meer. Erst Anfang August konnten Experten das Bohrloch abdichten. Von den ökologischen Auswirkungen sind schreckliche Bilder um den Globus gegangen. Kinder aus einem dritten Schuljahr haben sich auf ihre Weise ein Bild von der Katastrophe gemacht (Abb. 10).

Tim, vierzehn Jahre alt, hat seine Betroffenheit angesichts des bedrohlichen Ausmaßes der Katastrophe in einer Collage sehr persönlichen Welterlebens festgehalten – gewissermaßen als Mahnmal im Kontrast zu Beschwichtigungen, es sei alles nicht so schlimm und noch einmal gutgegangen (Abb. 11). Solcherart Sensibilisierung für den Alltag kann gleichzeitig auch als Vorbereitung auf künftige Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler verstanden werden.



Abb. 10 Die Katastrophe im Golf von Mexiko
(aus einer Gruppenarbeit einer 3. Klasse)

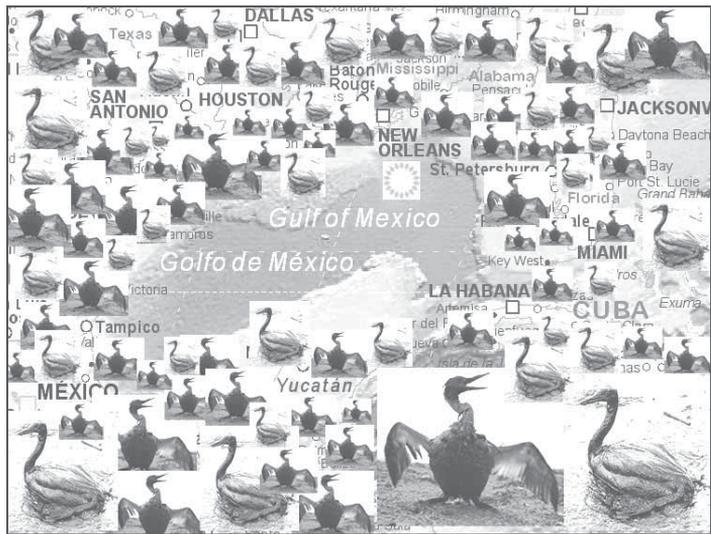


Abb. 11 Katastrophe im Golf von Mexiko aus der Sicht von Tim

5 Kartographierte Zukunft

Indem sich Ängste und Besorgnisse von Kindern und Jugendlichen in ihre Kartographien sozusagen einnisten, beschränkt sich das Hervorbringen von Weltbildern nicht auf die räumliche Perspektive. Subjektives Kartographieren gründet sich stark auf subjektiven Befindlichkeiten und ist daher im Hinblick auf Weltkonstruktionen grundsätzlich *mehrperspektivisch* angelegt. Kartographien von Kindern und Jugendlichen weisen in der Regel von sich aus einen hybriden Charakter auf, d.h., eine Mischung von bildhaften, kartographischen und schriftlich verfassten Elementen. Wie schon aus der Landkarte des eigenen Lebens ersichtlich, wird die räumliche Sicht gern mit einer zeitlichen Ebene kombiniert. Hierfür ein Beispiel: Im Zusammenhang mit dem *Thema Zukunft* in einer vierten Klasse wurden Kinder aufgefordert, ihre Zukunftsvorstellungen, bezogen auf einen Tag in ihrem Leben im Jahr 2030, zeichnerisch und schriftlich festzuhalten.

Alexander (Abb. 12) schrieb zu seiner Zeichnung: „Ich werde auf einer Insel mitten im Ozean wohnen. Mit meinem besten Freund Jonas und meiner Familie.“

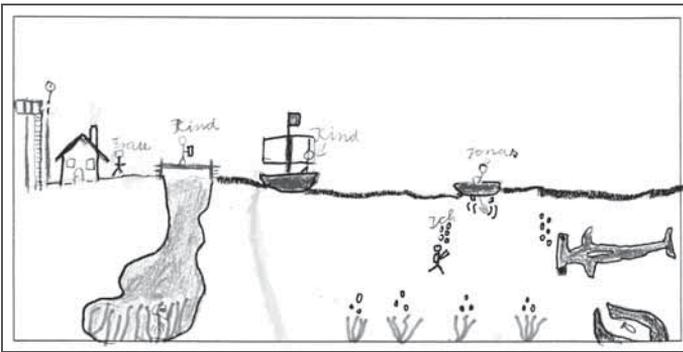


Abb. 12 Alexander und seine Zukunft

Paula (Abb. 13): „Ich stelle mir vor, dass ich einen Mann und zwei Kinder habe, ein schönes Haus, rundherum einen Garten mit Swimming Pool und Tennisplatz. Wir sitzen am Tisch zusammen und essen und gucken danach TV.“

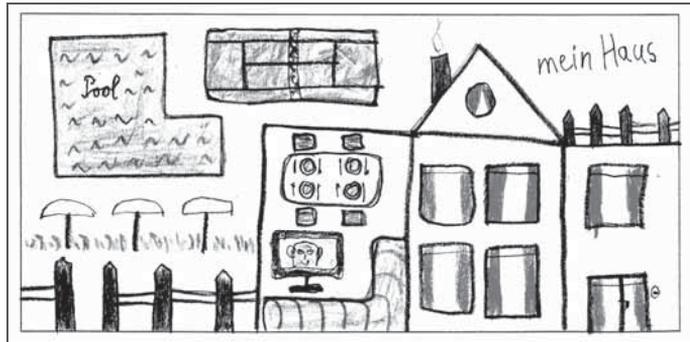


Abb. 13 Paula und ihre Zukunft

Jakob (Abb. 14): „Ich werde vielleicht eine kleine Familie haben und eine ganz normale Wohnung, vielleicht in einem Mehrfamilienhaus.“



Abb. 14 Jakob und seine Zukunft

Die Auswertung der Kinderzeichnungen ergab: Zukunftsvorstellungen von Kindern halten sich nicht im luftleeren Raum auf. Sie lassen sich verorten, sie haben eine (wenn auch mitunter im Phantastischen angesiedelte) Topographie. Entscheidend ist bei diesem Thema, die Lebens- und Zukunftsentwürfe der Kinder in ihren verschiedenartigen, jeweils subjektiven Deutungs- und Interpretationsmustern zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (vgl. Hempel 2008). Zukunft ist zwar eine Projektion, sie reflektiert dennoch auch das Leben der Kinder hier und heute. Wie bereitet der Sachunterricht die Kinder auf ihre Zukunft vor? Eine kartographisch subjektive Sicht auf das „eigene Leben“

bedeutet eine große Hilfe, sich im Lichte mehrerer Möglichkeiten zu sehen und einen Platz in dieser Gesellschaft zu finden (vgl. Daum 2004).

6 Vom Verhalten zum Handeln

Weshalb ist hier von *subjektiven Kartographien* die Rede und nicht von den eventuell bekannteren „*mental maps*“ (Gould/White 1974, Downs/Stea 1977/1982)? Der Grund ist folgender: Wer heutzutage unbefangen von „*mental maps*“ spricht, hat nicht realisiert, dass in der Geographie und ihrer Didaktik ein Wandel eingesetzt hat. Folgendes macht den fundamentalen Unterschied zwischen „*mental maps*“ und *subjektiven Kartographien* aus: Wurden aus älterer, *verhaltenstheoretischer* Sicht „*mental maps*“ eher zurückhaltend als mentale Repräsentationen bzw. „subjektive Abbildungen der objektiven Welt“ thematisiert, werden subjektive Kartographien – jetzt in neuerer, *handlungstheoretischer* bzw. *subjektzentrierter* Perspektive – „radikal als originäre Konstruktionsleistungen der Subjekte“ begriffen (vgl. Werlen 1997a: 12, 246).

Dieser Wandel wird anderweitig z. B. darin augenfällig, dass heute niemand mehr von einer „*Raumverhaltenskompetenz*“ redet, obwohl diese von etlichen Geographiedidaktikern zeitweilig als alleinseligmachend propagiert wurde (siehe hierzu Daum 1998). Übriggeblieben aus dieser Zeit ist ein anderes unschönes Unterfangen, nämlich ein sogenanntes „Alleinstellungsmerkmal“ für das Fach Geographie ausfindig zu machen (DGfG 2010: 8). Dieser Begriff, der bezeichnenderweise aus dem Marketing bzw. der Verkaufspsychologie stammt, erinnert fatal an den überwunden geglaubten *Exzeptionalismus* in der Geographie (vgl. Daum 1998) – d.h., den uraltgeographischen Anspruch auf die zentrale Kompetenz der Geographie für das Räumliche vor allen anderen Disziplinen.

Die unterrichtsrelevanten Chancen von „*mental maps*“ standen von vornherein unter ungünstigen Vorzeichen. Zwar betont Engelhardt (1977), es handele sich um „eine neue Perspektive“, aber dennoch formuliert er eine für die damalige Einstellung charakteristische Kapitelüberschrift: „'Mental maps' als ‚fehlerhafte‘ [sic!] Karten“. Diese Ansicht wird bis heute perpetuiert, z. B. in wohlfeilen Unterrichtstipps für Lehrkräfte: „Mental Maps sind immer fehlerhafte Karten, die es im Unterricht zu korrigieren gilt! Sie können den Lernfortschritt anzeigen und der Lernzielkontrolle dienen.“ Quelle: <http://www.click-und-clack.de/mental%20map.htm> (ebenda datiert vom 12.02. 2007).

Rinschede (2007: 82) bringt es in seiner Geographiedidaktik kategorisch auf den Punkt: „Aufgabe des Geographieunterrichts“ im Zusammenhang mit „mental maps“ sei es, im Sinne einer „Versachlichung“ auf das Vorstellungsbild der Schüler „einzuwirken“: „Dabei sind verschiedene Maßnahmen möglich: Zunächst müssen lückenhafte Raumvorstellungen ergänzt und erweitert werden. Falsche Informationen müssen korrigiert werden. Die Schüler müssen sich bewusst werden [...] ihrer subjektiven, d.h. lückenhaften und unkorrekten Vorstellung ...“

Eine solche Sicht hat fatale, geradezu entmutigende Wirkungen auf die lernenden Subjekte, zumal wenn im Unterricht lediglich die Kartierbarkeit physisch-materieller, erdräumlich lokalisierbarer Dinge eine Rolle spielt und ständig die „objektive“ Karte als Ideal vor Augen schwebt.

7 Wozu subjektives Kartographieren?

Subjektiv angefertigte Zeichnungen gewähren tiefe Einblicke in Denk- und Verhaltensgewohnheiten des Subjekts, und zwar auf eine mitunter intensivere Weise als dies andere Medien vermögen. Die Karte ist wie die Sprache ein originäres, genuines Medium der Weltaneignung; durch Sprache kann die Karte allenfalls eine Ergänzung erfahren (vgl. Neuß 2001). Ein starker Rückhalt für die Auseinandersetzung mit subjektiver Kartographie findet sich in den *Bildungsstandards* der Deutschen Gesellschaft für Geographie. In erfreulicher Deutlichkeit treten sie für den „Umgang mit Karten aller Art“ ein und heben die generelle *Konstruiertheit bzw. Subjektivität* von Wahrnehmungen und Darstellungen der Welt hervor, setzen diese für geographisches Denken und Tun konstitutiv voraus (DGfG 2010: 6, 13, 15, 16, 18). Im Vordergrund steht die *analytische* Fähigkeit zum Dekodieren und kritischen Bewerten von Karten jedweder Art.

Zur Kartenkompetenz gehört gleichermaßen die Fähigkeit, dass Schüler/innen *konstruktiv* tätig werden und Karten selbst anfertigen (vgl. DGfG 2010: 16f., Lenz 2009: 6). Die in diesem Bereich vorgesehenen *topographischen Skizzen* und *einfachen thematischen Karten* sind sicherlich dem besagten Kompetenzerwerb dienlich, sie bleiben jedoch hinter einer naheliegenden *Erweiterung des Kompetenzspektrums* zurück – nämlich die *eigene Subjektivität* ausdrücklich in eine Karte einzubringen und sich ihrer bewusst zu werden, wenigstens zeitweilig.

Subjektives Kartographieren nimmt die Eigenwilligkeit, Selbstverständlichkeit und Dignität der Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen ernst und unterstützt sie in ihren geographischen Bezügen und Bindungen zur Welt. Die subjektive, selbst hergestellte Karte wird durch die Alltagsorientierung zu einem *Medium der Selbstvergewisserung* des Ichs und seines Standorts in der Welt. Das Unerwartete, Individuelle, Mutative und Performative spielt eine große Rolle in solchen Weltaufzeichnungen. Kinder und Jugendliche stellen ihren Lebensbereich so dar, wie er ihnen erscheint. Individuell wichtige Topoi wie z. B. ein Kiosk, ein Spielzeugwarenladen oder eine Ampel treten deutlicher und relativ größer gegenüber anderen, weniger bedeutsamen Details hervor. Charakteristisch sind wahrnehmungsbedingte Verzerrungen der Maßstäblichkeit, ebenso Vermischungen von Grund- und Aufriss, die an die Ungenauigkeiten historischer Karten erinnern. Wer darin etwa ein Manko sieht, das es rasch auszumerzen gilt, verkennt das persönlich bildende Potenzial dieser *Karten einer subjektiven Vermessung der Welt*. Nach „lebensbedeutsamen Kontexten“ (DGfG 2010: 30) muss nicht mühsam gesucht werden, sie tun sich wie von selbst auf. Jeder Mensch ist sein eigener Kartograph, der die Welt und seine Positionen in der Welt in einer fortwährenden *Kartographie des eigenen Lebens* erfasst und für sein Denken und Tun verinnerlicht (vgl. Daum/Werlen 2002). Freilich bedarf die Frage nach dem eigenen Selbst, z. B. nach den „Technologien des Selbst“ und seiner emanzipierten bzw. aufgeklärten Selbstbildung auf dem Hintergrund persönlicher „Situationen“ noch genauerer Klärung (vgl. hierzu ausführlicher Hasse 2007).

Als sozialräumliche Praxis – innerhalb von Regionalisierungen, im Geographiemachen, in Verbindung mit einem relationalen Raumverständnis – erfährt der Umgang sowohl mit fremdem wie mit eigenen Karten eine neue Qualität. Karten sind nicht länger Spiegel „objektiver“ Gegebenheiten, sondern vielmehr *Medium und Ziel praktischer Auseinandersetzung*. Ein subjektiv- bzw. sozialorientiertes Kartographieren hat den Vorzug, die Statik und die oft persönliche Belanglosigkeit konventioneller Raumdarstellungen zu überwinden und durch dynamischere, das Individuum herausfordernde Praxen des Kommunizierens und Handelns zu ersetzen. Subjektives Kartographieren als sozialräumliche Praxis stützt sich auf Institutionen sozialräumlicher Orientierung und praktizierter Welt-Bindung. Welt-Bindung wird hier verstanden als „die soziale Beherrschung räumlicher und zeitlicher Bezüge zur Steuerung des eigenen Tuns und der Praxis anderer“ (Daum/Werlen 2002).

8 Exkurs: Kartieren oder Kartographieren?

Auffällig oft werden die Begriffe „Kartieren“ und „Kartographieren“ synonym verwendet, z. B. in der Kunstszene, die das Subjektive im Kartieren häufig wie selbstverständlich mit einbegreift, ohne dies explizit hervorzuheben. Das kann für den Geographen verwirrend und wenig nützlich sein, denn eine semantische Grunderfahrung besagt: Dort, wo es zwei Begriffe für eine vermeintlich gleiche Sache gibt, handelt es sich nicht um das Gleiche, sondern um Verschiedenes und seien es nur feine Nuancen. Andernfalls wäre einer der beiden Begriffe längst verschwunden oder weniger im Gebrauch.

Hier nun der Versuch einer Klärung, obwohl das Verschwimmen der beiden Begriffe wohl nicht mehr aus der Welt zu schaffen sein wird. Vom Kartieren haben die meisten Geographen eine ziemlich fest umrissene Vorstellung. Demnach handelt es sich vorwiegend um eine Feldmethode zur *Erhebung von Primärdaten* und lediglich um die Vorstufe zu einer („richtigen“) Karte (vgl. Hüttermann 2008). Erinnerungen werden wach an ziemlich trostlose Unterseminarübungen, in denen Geschäfte, Kioske, Tankstellen, Briefkästen und allerlei Feld-, Wald- und Wiesennutzungen besinnungslos kartiert wurden.

Zur Unterscheidung zwischen *Kartieren* und *subjektivem Kartographieren* sind Benno Werlens (1997b: 4 bzw. 37) Ausführungen hilfreich: „Postuliert man beispielsweise das Kartieren als wichtigste geographische Methode, dann wird konsequenterweise die Idee gefördert, ‚Raum‘ oder ‚Landschaft‘ seien die ‚wahren‘ Gegenstände der Geographie“. Die Konstitution des Gesellschaftlichen bleibt ebenso draußen vor wie die „Welt der intersubjektiv kommunizierbaren Bedeutungshorizonte“. Auf der Folie von räumlichen Hypostasierungen bzw. räumlichen Fetischisierungen werden lediglich die räumlichen Eigenschaften des Gesellschaftlichen kartiert – Repräsentationen von Repräsentationen. Kartieren ist nochmaliges Schreiben von bereits Geschriebenem.

Daher darf sich, wer sich auf physisch-materielle, erdräumlich lokalisierbare Gegebenheiten kapriziert (siehe z. B. Hüttermann 2008), nicht wundern, dass er kaum mehr festhält als die Banalitäten einer „objektiven“ Welt, und zwar in immer perfekterer Weise. Über den Wahn, die Welt umfassend in ihrer Totalität „objektiv“ abbilden zu wollen – was absurderweise auf eine Karte im Maßstab 1:1 hinausliefere –, haben sich die Literaten Lewis Carroll, Jorge

Luis Borges und Umberto Eco in satirischer Absicht ausgelassen (vgl. Crampton 2001: 240).

Ein Beispiel zeigt: Hier hat jemand offensichtlich *kartiert*, d. h., Primärdaten erhoben (Abb. 15). Festgehalten wurde die Anzahl von gastronomischen Betrieben im Zentrum einer Kleinstadt. Ziel oder Zweck war die nüchterne Feststellung, dass inmitten einer überplanbaren innerstädtischen Grünfläche, die laut Bürgerwunsch in eine Art Park- und Spiellandschaft verwandelt werden soll, wohl kaum noch Platz ist für ein von einigen Zeitgenossen erträumtes schnuckeliges Café. Vielmehr wurde durch die *Kartierung* deutlich, dass die bereits vorhandenen gastronomischen Betriebe – neun an der Zahl – ausreichen und durch Wege optimal an die neue Park- und Spiellandschaft angebunden werden sollten.

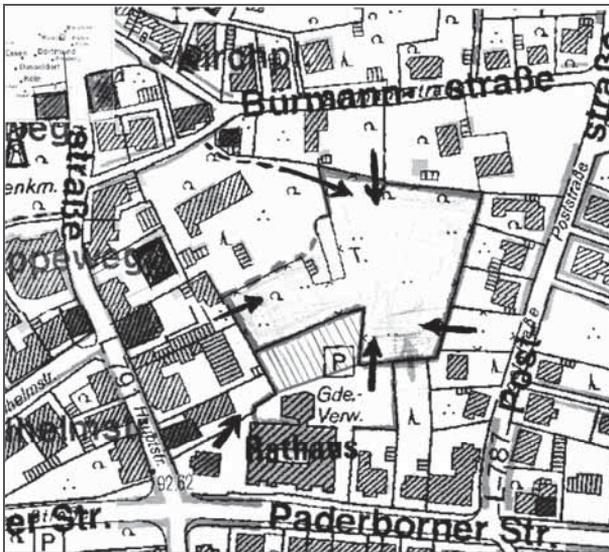


Abb. 15 Kartierung aus einer Planungswerkstatt

Der Unterschied zwischen *Kartieren* und *Kartographieren* wird mit einem Schlage augenfällig: Für dieselbe Grünfläche wurden auch *subjektive Kartographien* von interessierten und engagierten Bürgern in Planungswerkstätten angefertigt, in denen sie ihre Vorstellungen über das künftige Aussehen der besagten innerstädtischen Freifläche durch *subjektives Kartographieren visu-*

alisieren konnten. Ein Beispiel für solche Visionen (Abb. 16) zeigt eine überbordende Phantasie aber auch viel Sinn für Realitäten, z. B. die dezidiert ablehnende Haltung gegenüber einer Parkfläche, die voreilig seitens der Stadt wie ein Betonkeil in die Grünfläche geschlagen worden war und sie damit jeder weiteren Planungsmöglichkeit an dieser Stelle beraubt hatte.

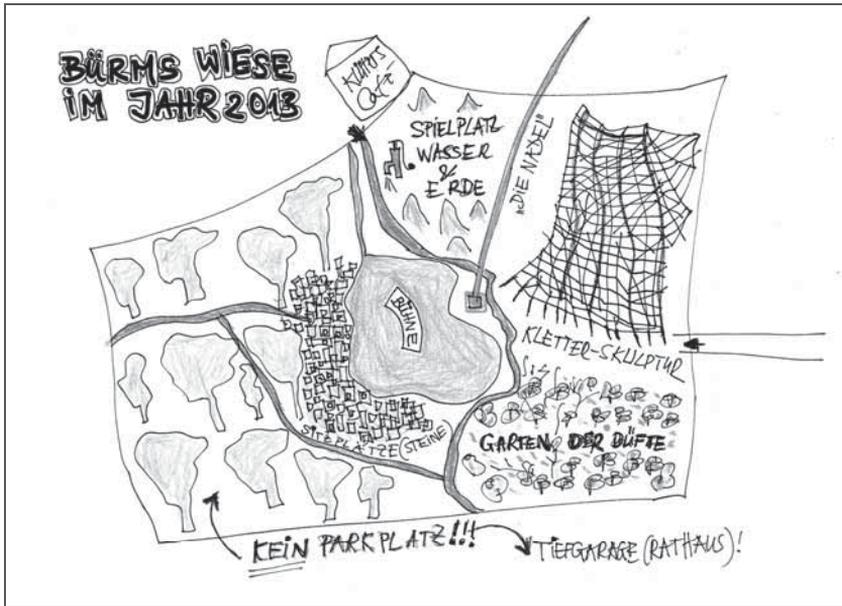


Abb. 16 Zukunftsvision aus einer Planungswerkstatt

Mit den Usancen des herkömmlichen *Kartierens* hat *subjektives Kartographieren* nichts zu tun. Kartographieren meint das Herstellen einer durchaus respektablen Karte, die nicht bloß Vorstufe zu vermeintlich höheren kartographischen Weihen ist. Sie stellt vielmehr das Ergebnis einer konstruktiven Praxis dar, die eine überaus subjektive Note, einen persönlichen Bildungswert sowie eine Kindern und Jugendlichen eigene Dignität aufweist. *Subjektives Kartographieren* ist eben mehr als ein eher mechanisches, intellektuell wenig herausforderndes *Kartieren*, das einen völlig anderen Stellenwert im geographischen Methodenrepertoire besitzt (vgl. Corner 1999 zum Unterschied zwischen *mapping* und *tracing*).

9 Zur Didaktik des subjektiven Kartographierens

Selbstgemachte subjektive Karten sind natürlich keine Spielerei und auch kein Selbstzweck, es handelt sich um sozialräumliche Praxis. Zum subjektiven Kartographieren gehören konkretere *Anlässe*, sowie *Einbindungen in zunächst einfachere, leichter zu bewältigende Aufgaben- bzw. Themenstellungen und Problemzusammenhänge*, die anfangs am besten stärker die eigene Lebenswelt im Nahraum direkt berühren (vgl. DGfG 2010: 30), beispielsweise:

- Mein Schulweg (siehe den Beitrag von Daniela Schmeinck in diesem Band)
- Die Straße, in der ich wohne, von oben (vgl. Daum 1985)
- Orte und Plätze, die ich mag (die ich nicht mag)
- Meine Welt, mein Leben, mein Dorf, mein Viertel (vgl. Daum 2010 sowie den Beitrag von Jürgen Hasse in diesem Band) ...

Fortschreitend können zweifellos konventionellere Themen durch subjektives Kartographieren bereichert werden, wie das Thema „Ölpest im Golf von Mexiko“ zeigt (vgl. Abb. 11).

Gleichwohl zeichnen Schüler/innen von sich aus und spontan liebend gern Karten, sie stellen sich selbst ein Thema. In ihren originellen Einfällen, in denen ohne weiteres Vermischungen mit virtuellen Räumen und wunderlichsten *Phantasiewelten* vorkommen können, sollte man sie unbedingt bestärken (vgl. Odenbach 1957 [Wiederabdruck in diesem Band], Engelhardt 1991, Geiger 1997, Jekel 2008). Weitere anregende Ideen finden sich in den in jeder Beziehung phantastischen Atlanten von Klare/Swaaij (2000) und Schalansky (2009).

Einem ertragreichem subjektiven Kartographieren kommen naturgemäß offenere, weitergefasste Aufgabenstellungen sehr entgegen, die ein selbstbestimmtes Lernen implizieren (vgl. DGfG 2010: 7, 30). Methodische Feinheiten – so ein ständiger Maßstabswechsel, das Aufsuchen verschiedene topographischer Ebenen bzw. ein globaler Perspektivenwechsel – führen zu mehr Selbständigkeit und differenzierteren räumlichen Wahrnehmungsmustern (vgl. Lenz 2009: 20).

Wie fängt man nun subjektives Kartographieren auf einfachstem Wege im Unterricht an? Subjektive Karten entstehen auf zunächst leeren Blättern im Format A4 oder A3, auf denen die Schüler/innen individuell bedeutsame

Lebensräume ihres Wohnortes, Stadtteils oder ihrer Region in Einzelheiten zeichnerisch sichtbar machen. Hierzu gehören z. B. als Ausgangspunkt die Wohnung oder die Schule, weitere Gebäude, Straßen, Wege und Pfade, beliebte und unbeliebte Plätze sowie auch Räume, die Angst verbreiten oder als gefährlich gelten. An den Karten ist eindrucksvoll ablesbar und kommunizierbar, wie die Subjekte die Welt erleben, sich Räume mit zunehmender Sicherheit aneignen und räumliche Erfahrungen differenziert kognitiv verarbeiten. Lernfortschritte springen im Längsschnitt deutlich ins Auge. Ziel der subjektiven Kartographierens ist es, dass die Schüler/innen ihre persönlichen Lebensräume und deren subjektive Relevanz rekonstruieren. In den Darstellungen ist heutzutage weniger ein kreisförmiger („konzentrischer“) Aufbau, der eine Weltaneignung vom Nahen zum Fernen widerspiegelt, anzutreffen. Vorherrschend sind verstreute („verinselte“), teils vernetzte Bezüge.

Anleitungen durch die Lehrperson sollten sich auf sachliche Anweisungen und gutes Zureden beschränken. Es geht nicht um eine möglichst exakte, auch nicht unbedingt um eine künstlerische Darstellung, wenngleich – unter stärkerer Einbeziehung besagter *Phantasiewelten* – in fächerübergreifenden Projekten unter Beteiligung des Faches Kunst ungeahnte Potenziale schlummern. Anregungen hierzu finden sich z. B. bei Bianchi/Folie (1997), Busse (2007), Stenzel (2010).

Intendiert wird zunächst, so problematisch dies erscheinen mag, eine individuelle, unmittelbar nicht-beeinflusste Sicht zum Ausdruck kommen zu lassen. Voraussetzung für ein ertragreiches Gelingen ist es, dass sich die Schüler/innen untereinander leidlich kennen. Natürlich kann das Thema bzw. die Methode auch dazu dienen, Vertrautheit und Zusammengehörigkeit in der Gruppe zu stärken. Ein besonderes Taktgefühl ist angesagt, denn schließlich können durchaus persönliche, intime Einzelheiten zu Tage treten.

In einem zweiten Schritt werden die Karten aufgehängt, im Detail persönlich erklärt und miteinander verglichen, so dass Gemeinsamkeiten, aber auch verschiedene Wahrnehmungen bzw. unterschiedliche Bewertungen „narrativ“ zur Sprache kommen (vgl. Lutz u. a. 1997, zu einer „narrativen“ Didaktik siehe Kerll/Wagner 2011). Subjektives Kartographieren heißt: Am Ende entsteht ein sehr persönliches, differenziertes Bild des eigenen Lebensraumes, das dabei hilft, sich mit ihm zu identifizieren, sich besser darin zu orientieren, sich wohlfühlen oder auch Unbehagen zu artikulieren, eventuell Missstände aufzudecken und gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen.

Darüber hinaus tragen subjektive Karten dazu bei, Spielräume der Planung, Mitsprache, Mitgestaltung und Mitverantwortung des politischen Lebens handelnd zu entdecken und somit *politische Bildung* zu unterstützen bzw. zu initiieren. Zum Raum entwickelt sich ein persönliches, beeinflussbares Verhältnis. In ihren subjektiven Karten bemängeln Kinder und Jugendliche oft z. B. unzureichende Spielmöglichkeiten, gefährliche Situationen oder fehlende Treffpunkte. Eine Ausstellung von Karten, versehen mit Erläuterungen, rückt die jeweiligen Anliegen in den öffentlichen Fokus, wobei ein Gespräch oder eine Diskussion mit Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung einen noch wirkungsvolleren Akzent zu setzen vermag. Im Sinne einer veränderten Lern- und Aufgabekultur können sowohl die Ergebnisse wie auch die zugrundeliegenden Lernprozesse stärker bewusst gemacht und in Lerntagebücher, Beobachtungsbögen, Portfolios, Präsentation, Plakate oder Expertenarbeit integriert werden.

Subjektives Kartographieren ist eine Herausforderung, denn es stellt die methodische Vorherrschaft der herkömmlichen Kartierung (Hüttermann 2008) ernsthaft in Frage. Von erdräumlich gebundenen Fixierungen unterscheiden sich subjektive Kartographien vor allem dadurch, dass sich in ihnen reale Raumerfahrungen und fiktionale Raumentwürfe überlagern. Doch bleibt das Fiktionale nicht folgenloser Selbstzweck. Abgesehen von enormen ästhetischen Qualitäten, haben fiktionale Raumentwürfe verblüffende Affinitäten zum Utopischen, zum Visionären, zum Politischen und damit zum Handeln. Selbstverständlich können und sollen im Anschluss an die Genese subjektiv angelegter Karten gezieltere Lernprozesse einsetzen, die „objektivere“ Darstellungen des Raumes, und zwar in kritischer Weise, mit in Betracht ziehen. Kinder und Jugendliche haben indessen kaum Mühe, unterschiedliche Zwecke von Karten zu verstehen, wenn sie denn alltagsnah verankert bzw. mit dem eigenen Leben verbunden sind: Wer eine neue Wohnung einrichten will, braucht eine exakte Bauzeichnung. Um zu einer Freundin zu finden, genügt schon die handgezeichnete Wegskizze auf der Rückseite eines Kassenzettels.

10 Fazit

Durch subjektive Kartographien – sei es in der kritischen Analyse von Karten oder noch stärker in eigenem konstruktiven Tun – erfahren Schüler/innen intensive Formen der Weltbeziehung und Weltbindung. Eine veränderte, das

Individuum stärker herausfordernde Lern- und Aufgabenkultur kann auf subjektive Kartographien nicht verzichten.

Abschließend soll, im Unterschied zu den bekannten „stummen“ Karten aus dem herkömmlichen Repertoire der Kartenkunde, von einer „leeren“ Karte die Rede sein. Der Urheber ist wiederum Lewis Carroll, der den Seereisenden in seiner phantastisch-schrulligen Geschichte „The Hunting of the Snark“ zur Orientierung etwa keine verlässliche Seekarte mit auf den Weg gibt, sondern eine leere Karte, auf der randlich lediglich die Himmelsrichtungen positioniert sind (vgl. den Beitrag von Mirka Dickel in diesem Band). Diese leere Karte könnte einer neuzeitlichen Kartographiedidaktik paradigmatisch völlig neue Wege weisen – ganz im Sinne der zunächst leeren Blätter, bevor subjektives Kartographieren einsetzt: Finde selbst heraus, was dir wichtig und eintragungswert erscheint! Mach dir deine eigenen Karten! Du selbst bist die Karte!

11 Literaturverzeichnis

- Antes, P. (1981): Die Botschaft fremder Religionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam. Mainz.
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Bianchi, P. / Folie, S. (Hrsg.) (1997): Atlas mapping. Wien.
- Bollnow, O. F. (1963): Mensch und Raum. Stuttgart.
- Brandt, A. / Daum, E. (1994): „Niemandsländer“ – die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift 8, 71, 51–53.
- Busse, K.-P. (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Norderstedt.
- Certeau, M. de (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- Corner, J. (1999): The agency of mapping. Speculation, critique and invention. In: Cosgrove, D. (Hrsg.): Mappings. London, S. 213–252.
- Crampton, J. W. (2001): Maps as social constructions. Power, communication and visualisation. In: Progress in Human Geography, 25, 2, S. 235–252.
- Crampton, J. W. / Krygier, J. (2006): An introduction to critical cartography, in: ACME. An International E-Journal for Critical Geographies, 4, 1, S. 11–33.

- Daum, E. (1981): Unterrichtsskizze „Raumwerbung“. Das Beispiel des Emslandes. In: *Geographie im Unterricht*, 6, S. 255–262.
- Daum, E. (1985): Die Straße von oben. In: *Grundschule*, 17, H. 6, S. 26–29.
- Daum, E. (1990): Orte finden, Plätze erobern! Räumliche Aspekte von Kindheit und Jugend. In: *Praxis Geographie*, 20, Heft 6, S. 18–22.
- Daum, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, J. / Isenberg, W. (Hrsg.): *Vielperspektivischer Geographieunterricht*. In: *Osnabrücker Studien zur Geographie*, Band 14. Osnabrück, S. 65–70.
- Daum, E. (1998): Trendumkehr in der Erdkunde. Vom Glauben an die Einzigartigkeit zu einem offeneren Interesse. In: Duncker, L. / Popp, W. (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II*. Bad Heilbrunn, S. 80–90.
- Daum, E. (2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“. Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.): *Sich bilden im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 139–152. Wiederabdruck: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 7/Oktober 2006](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.%207/Oktober%202006).
- Daum, E. (2006): Rauman eignung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: *GW-Unterricht*, Nr. 103, S. 7–16.
- Daum, E. (2007): Geographische Aspekte. In: Kahlert, J. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 144–149.
- Daum, E. (2007): Heimat machen! Über Verbindungen von Ort und Selbst. In: *Heimatspflege in Westfalen*, 20, Heft 2, S. 1–10. Website: http://www.lwl.org/westfaelischer-heimatbund/pdf/Heimatpfl%20in%20Westf_Internet.pdf [zuletzt aufgesucht am 19.04.2011]
- Daum, E. (2010): Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 57, Heft 2, S. 17–21.
- Daum, E. / Werlen, B. (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: *Praxis Geographie*, 32, Heft 4, S. 4–9.
- Deinet, U. / Krisch, R. (2002): *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 6. Aufl. Berlin.
- Downs, R. M. / Stea, D. (1977): Maps in minds. Reflections on cognitive mapping. New York.
- Downs, R. M. / Stea, D. (1982): Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen. New York.
- Engelhardt, W. (1977): „Mental maps“ – eine neue Perspektive. In: Engelhardt, W. / Glöckel, H. , S. 148–159.
- Engelhardt, W. (1991): Die Geographie Phantasiens – Arbeit mit Phantasiekarten aus der Weltliteratur. In geographie heute, Heft 88, Seite 26–32.
- Engelhardt, W. / Glöckel, H. (Hrsg.) (1977): Wege zur Karte. Bad Heilbrunn.
- Geiger, M. (1997): Die Reise nach Minizonia. Wie kommen Karten in den Kopf? In: Praxis Geographie, 27, H. 11, S. 30–33.
- Gould P. / White R. (1974): Mental maps. Harmondsworth.
- Gryl, I. (2009): Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien.
- Gryl, I. (2010): Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: GW-Unterricht Nr. 118, S. 20–37.
- Harley, J. B. (1989): Deconstructing the map. In: Cartographica, 26, S. 1–20.
- Harwood, J. (2007): Hundert Karten, die die Welt verändert haben. Hamburg.
- Hasse, J. (2007): Das eigene Selbst als Situation. Zur Bedeutung der Foucault'schen Sorge um sich selbst für das Lehren und Lernen. In: Schomaker, C. / Stockmann, R. (Hrsg.): der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn, S. 14–31.
- Hempel, M. (2008): Lebensentwürfe und Zukunftsträume in der Grundschule. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 55, Heft 1, S. 4–6.
- Heyden, C. (2005): Karten lügen (nicht). Wie objektiv können Karten die Realität abbilden? In: Praxis Geographie, 11, S. 20–25.
- Hüttermann, A. (1998): Kartenlesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München.
- Hüttermann, A. (2008): Die Kartierung als geographische Arbeitsmethode in der Schule. In: Geographie und Schule, Heft 172, S. 38–45.

- Jekel, T. (2008): Die Macht der Karten und die Macht der Kinder – Versuch einer Begründung des Lernens mit Geoinformationen. In: Dobler, K. u. a. (Hrsg.): *kind:macht:raum*. Heidelberg, S. 62–75.
- Kehlmann, D. (2005): *Die Vermessung der Welt*. Reinbek.
- Kerll, J. / Wagner, B. (2011): Narrative Didaktik. Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 16/März 2011.
- Klare J. / Swaaij, L. van (2000): *Atlas der Erlebniswelten*. Frankfurt/Main
- Larsen, R. (2009): *Die Karte meiner Träume*. Frankfurt/Main
- Lenz, T. (2009): Thematische Karten. In: *geographie heute*, H. 271/272, S. 13–21.
- Lutz, M. / Behnken, I. / Zinnecker, J. (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter Lebensräume. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München, S. 414–435.
- Marek, A. (2009): Kritischer Umgang mit Karten. In: *Praxis Geographie*, 11, S. 21–25.
- Monmonier, M. (1996): *Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen*. Basel.
- Mose, J. (2007): Zur Dynamik raumbezogener Identität in Spanien – von der Nation zur multi-level-identity? In: Berndt, C. / Pütz, R. (Hrsg.): *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn*. Bielefeld, S. 113–142.
- Mose, J. / Strüver, A. (2009): Diskursivität von Karten – Karten in Diskursen. In: Glasze, G. / Matissek, A. (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum*. Bielefeld, S. 315–325.
- Neuß, N. (2001): Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Aufenanger, S. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, Opladen, S. 363–383.
- Odenbach, K. (1957): Über kindliche Phantasielandkarten. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 5, S. 217–226.

- Perkins, C. (2003): Cartography. Mapping theory. In: Progress in Human Geography, 27, 3, S. 341–351.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Aufl. Weinheim.
- Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. 3. Aufl. Paderborn.
- Schalansky, J. (2009): Atlas der abgelegenen Inseln. Fünfzig Inseln, auf denen ich nie war und niemals sein werde. Hamburg.
- Schneider, U. (2005): Weltbilder auf Karten. Website: <http://www.bpb.de/themen/YZHHE7.html> [zuletzt aufgesucht am 19.04.2011]
- Schneider, U. (2006): Die Macht der Karten. 2. Aufl. Darmstadt.
- Schultz, H.-D. (2007): Sie wussten, was sie taten! Die propagandistische „Kraft der Karte“ in der deutschen Schulgeographie der Zwischenkriegszeit. In: Tzschaschel 2007, S. 13–37.
- Siegel, S. (2011): Die ganze Karte. Für eine Praxeologie des Kartographischen. In: Siegel, S. / Weigel, P. (Hrsg.): Die Werkstatt des Kartographen. Materialien und Praktiken visueller Welterzeugung, München, S. 1–23.
- Stenzel, J. (2010): Der Körper als Kartograph? Umrisse einer historischen *Mapping Theory*. München.
- Tzschaschel, S. u. a. (Hrsg.) (2007): Visualisierung des Raumes. Karten machen – die Macht der Karten. Leipzig.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: geographie heute 23, Heft 200, S. 8–11.
- Werlen, B. (1997a): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. 3. Aufl. Stuttgart.
- Werlen, B. (1997b): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 2. Stuttgart.
- Wood, D. (1993): The power of maps. London.

Karl Odenbach

Über kindliche Phantasielandkarten*

„Ewig jung ist nur die Phantasie.“

Schiller, An die Freunde

Es wird immer Menschen mit Phantasie geben, die sich in guten Stunden ein Reich erbauen, das unsichtbar bleibt, weil die Bausteine Gedanken und Einfälle sind. Sei es, daß es die Sehnsucht nach einer Flucht aus dem enttäuschenden Alltag ist, die das Traumland entstehen läßt, sei es, daß es bestimmte Ideen, Reformpläne, kritische Gedankengänge sind, die auf dem Grunde der Phantasie ein Gebäude von kühler Nüchternheit errichten – ob mehr Gefühl, ob mehr Verstand: die Vorstellung von einem Lande, das nach seinem Willen belebt, regiert und eingerichtet ist, hat für den Menschen etwas Verlockendes.

Wir wissen aus der Lebensgeschichte *Mörikes*, wie er mit seinem Herzensfreunde *Ludwig Amandus Bauer* das ferne Eiland Orplid erdachte, dem sie Einrichtungen und Gesetze, eine Mythologie und Geschichte gaben. Der „Maler Nolten“ mit dem „phantasmagorischen Zwischenspiel“, dem „Letzten König von Orplid“, ist ein unvergängliches Zeugnis für diese Einfälle einer romantischen Phantasie geblieben. Auf der andern Seite spielen ähnliche Neigungen mit, wenn *Thomas Morus* die „nova insula Utopia“ mit kommunistischer Staatsverfassung erfand, wenn *Campanella* sich den „Sonnen-

* Erstmals erschienen in: »Westermanns Pädagogische Beiträge«, 9. Jg. 1957, S. 217–226; erneut abgedruckt in: Wolfgang Hinrichs (Hrsg.): Karl Odenbach, Die Übung im Unterricht, Braunschweig, 7. Aufl. 1981, S. 119–137. Die Herausgeber danken dem Westermann Verlag sowie Herrn Prof. Dr. Wolfgang Hinrichs (Universität Siegen), der den wissenschaftlichen Nachlass von Karl Odenbach verwaltet, für die Zustimmung zum erneuten Nachdruck des Textes.

staat“ ausdachte und schließlich eine ganze Literatur utopischer Idealstaaten geschrieben wurde.

Es ist nicht überraschend, wenn ähnliche Phantasien schon bei Kindern zu umfangreichen Vorstellungs- und Gedankenkomplexen führen; denn die kindliche Phantasie ist noch kühn und unerschrocken und findet zudem im Märchen vom Schlaraffenland willkommene Anregung. So hat *Hans Zulliger* in seinem Buche „Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ (Stuttgart 1952) von dem „Sangoi-Land“ berichtet, einem Land, das in einer Kinder-Kollektiv-Phantasie ausgedacht und durch lange Zeit hindurch belebt und erfüllt wurde.

Von dem Ausdenken von Phantasieländern bis zu ihrer kartenmäßigen Darstellung dürfte kein großer Schritt sein, sofern nur diese Art der Darstellung überhaupt bekannt ist. So finden wir in den utopischen Romanen bildähnliche Landkarten; doch wollen wir uns hier allein kindlichen Leistungen zuwenden und zunächst einige Jugenderinnerungen mitteilen.

Friedrich Georg Jünger schreibt in seinem Buche „Grüne Zweige“ (München 1951, S. 30): „... auch war es ein Vergnügen für mich, mit Hilfe von Bleistift und Papier Inseln zu entwerfen, auf denen ich Gebirge, Wälder, Flüsse, Höhlen und alte Bäume eintrug.“ *Erich Pfeiffer-Belli* erzählt in einer Plauderei, nachdem er über Kleckse im Löschblatt gesprochen hat: „Obendrein fühlten wir uns zu Klecksographien ... angeregt, indem wir die großen und kleinen Tintenflecken mit Strichen verbanden und so die phantastischsten Land- und Seekarten entstehen ließen...“ (Tagespresse 8. 10. 53). *C. K. Chesterton* berichtet in seiner Selbstbiographie („Der Mann mit dem goldenen Schlüssel“, Freiburg 1952: 43): „Vielleicht zum Glück für den Zustand des Hausgartens übertrug ich schon früh meine Träume ... hauptsächlich in der Form, daß ich wildausschweifende Karten von fabelhaften Ländern zeichnete, die mit Menschen von unglaublicher Gestalt und Farbe bevölkert waren und die noch ungläublichere Namen trugen!“

Dieses reizvolle Spiel, für das wir hier nur drei Zeugen angeführt haben, ist verbreiteter, als man glaubt. Kinder, die mit der kartenmäßigen Darstellung von Landschaften vertraut sind und schon Landkarten gezeichnet haben, werden durch zufällige Konturen auf einem Blatt Papier, die entfernt an eine Küstenlinie, ein geographisches Symbol erinnern, durch Kleckse und Linien auf dem Löschblatt, durch eine beschlagene Fensterscheibe, auf der man so leicht mit dem Zeigefinger wischen kann, angeregt, Linien zu ziehen und weiterzuführen und Punkte und Striche zu einem sinnvollen Ganzen zu ver-

binden, das eine Landkarte darstellt. Aber auch ohne solche Reize von außen malen Kinder aus reiner Lust am Fabulieren Karten erdachter Länder, wobei sie die Signaturen benutzen, die sie im Erdkundeunterricht der Schule gelernt haben.

Diese *Phantasielandkarten*, wie wir sie nennen wollen, sind nach mehreren Seiten hin aufschlußreich. Sie können z. B. entwicklungspsychologisch ausgewertet werden, indem man die Karten der verschiedenen Altersstufen miteinander vergleicht; sie lassen sich charaktertypologisch interpretieren, weil der mehr oder weniger bestimmte Gestaltungsplan Ausdruck einer gewissen geistig-seelischen Grundhaltung ist; sie können selbst von dem Gesichtspunkt der Kunsterziehung her beurteilt werden, da ja jede gut gezeichnete Landkarte auch ein ästhetisches Moment enthält.¹

Unsere Absicht ist es, diese Karten besonders unter *didaktischen* Gesichtspunkten zu betrachten. Die Leser dieser Zeitschrift werden sich eines Aufsatzes erinnern, der „Eine vergnügliche Erdkundestunde“ hieß und mit Hilfe einer Phantasielandkarte (des Lehrers) prüfen sollte, wie weit die Kinder in der Lage waren, die im Kartenbild sichtbaren kausalen Zusammenhänge zu erfassen.² Tatsächlich werden wir die kindlichen Phantasielandkarten zunächst als einen Beitrag und Gewinn für unsern Erdkundeunterricht ansehen, so wie der freie Phantasieaufsatz zuerst den Deutschlehrer, das freie Zeichnen, Malen und Formen in erster Linie den Kunsterzieher anspricht. Ich habe deshalb vor nunmehr 15 Jahren etwa vierhundert Phantasielandkarten von Knaben und Mädchen des sechsten bis achten Schuljahres (dazu noch die von etwa fünfzig Jungen des neunten und zehnten Schuljahres) daraufhin untersucht, ob und wie weit sie die Entwicklung des geographischen Denkens ablesen lassen. Mir kam es dabei nicht nur auf theoretische Erkenntnisse, sondern auch auf die unterrichtspraktischen Möglichkeiten an.³

1 Vgl. den Artikel „Elemente einer Kartenästhetik“ in *Max Eckert*, Die Kartenwissenschaft, 2. Band, Berlin und Leipzig 1925.

2 Westermanns Pädagogische Beiträge 1954, S. 633 ff.

3 Kindliche Phantasielandkarten. Ein Versuch über die Entwicklung des geographischen Denkens. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1943, Heft 4. Einen Beitrag zur Unterrichtspraxis suchte ich zu geben mit der Arbeit: Die Phantasielandkarte bei der Einführung des Meßtischblattes, Die Deutsche Volksschule 1943, Heft 2. Die Arbeiten fanden damals keine Beachtung, was vielleicht mit dem Kriegsgeschehen zusammenhing. Lediglich *Gerda-Karla Sauer* hat in einer größeren und wertvollen Arbeit, die auf Anregung und mit Unterstützung von *Herman Nohl* entstand, auf meine Untersuchung hingewiesen. (Kind-

Auch bei der Betrachtung der folgenden Beispiele werden wir von diesem Grundgedanken ausgehen: so wie beim freien Aufsatz nicht eine fessellose Ungebundenheit praktiziert wird, sondern gewisse Satz- und Stilgesetze als selbstverständliche Gestaltungsfaktoren wirksam bleiben, so müssen auch die freien Phantasielandkarten einen bestimmten Grad innerer Gesetzmäßigkeit zeigen, der gleichzeitig etwas aussagt über den Stand der Einsicht in erd-kundliche Zusammenhänge.

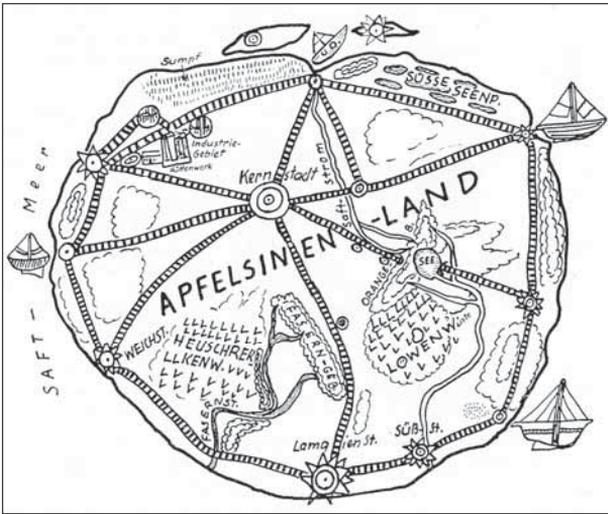


Abb. 1

Abb. 1 zeigt uns den reizenden Einfall eines Mädchens aus dem achten Schuljahr: das „Apfelsinenland“⁴⁴. Gewiß haben hier auch ornamentale Tendenzen eine Rolle gespielt: das Eisenbahnsystem in Form eines Spinnen-

liche Utopien, Weinheim-Berlin 1954, S. 92.) Sie hat auch zwei Phantasielandkarten veröffentlicht (S. 41, 47). Das Urteil *Otto Scheibners* ermutigt mich, noch einmal auf die Phantasielandkarten hinzuweisen. Ich sehe jedoch davon ab, die ausführlichen statistischen Nachweisungen meiner ersten Arbeit (allein 18 Tabellen) noch einmal zu veröffentlichen. Dagegen habe ich eine Aufstellung zur Leistungsbewertung eingefügt, die die erste Arbeit nicht enthielt. Ebenso sind die Beispiele neu.

- 4 Diese wie alle übrigen Abbildungen sind im Original farbig angelegt. Die Blätter wurden sorgfältig und genau durchgepaust, wobei die Gebirge in Strich- oder Raupenmanier wiedergegeben wurden. Meistens wurden die Namen in Druckschrift übertragen, gelegentlich auch weggelassen, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

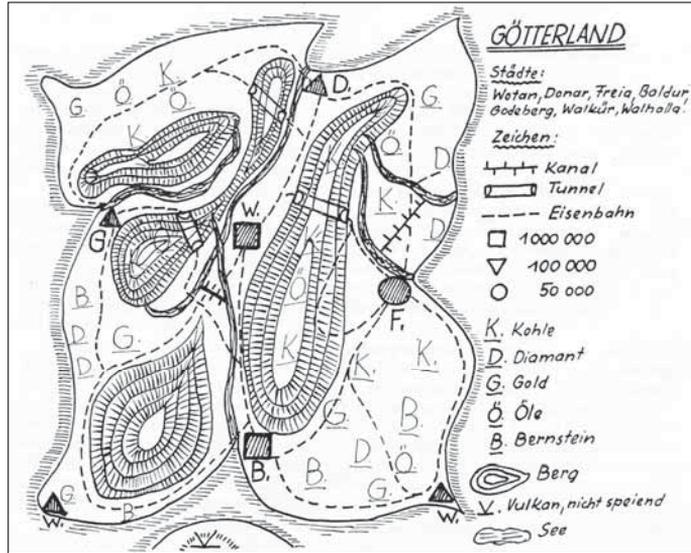


Abb. 4

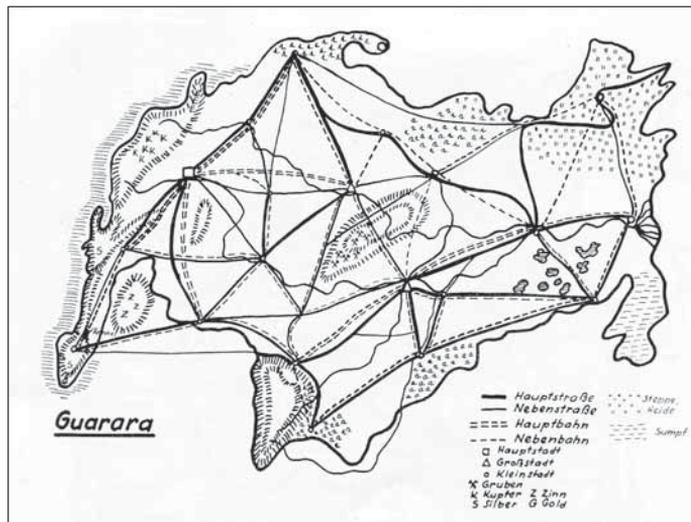


Abb. 5

Nach einer solchen Karte lassen wir gern unsern Blick auf dem „Nordischen Reich“ (Abb. 6) eines Mädchens aus dem sechsten Schuljahr ruhen. Sehr gut ist der Zusammenhang von Bodengestalt und Flußläufen erfaßt. Die Bergwelt ist reich gegliedert und sinnvoll benannt: Grenzgebirge, Vulkangebirge, Bergisches Land, ein Ort heißt Tälchen. Im Waldgebiet findet sich die Eintragung „Flößerei“, im Viehzuchtgebiet die Stadt Wiesental. Bodenschätze aller Art und Mineralquellen, ebenso verschiedene Industriegebiete (Woll-, Porzellan- und Glasindustrie) sind nicht vergessen. Was die Karte aber besonders interessant macht, ist die Eintragung „ehemaliger Grenzen“, wodurch dem Phantasieland auch eine *Geschichte* gegeben wird.

Hierzu erzählte das aufgeweckte Kind folgendes:

„Es waren früher vier verschiedene Reiche. Das Nordreich trieb hauptsächlich Handel (Namen: Hansastadt, Hansahafen!) und hatte wertvolle Bodenschätze: Gold, Silber, Zinn. Seine Hauptstadt war Altstadt. Das Westreich hatte große Kohlenschätze und Kupfer und hatte die größte Stadt von allen (Königsstadt). Im Ostreich war fast nur Landwirtschaft (Wiesental, Rosenheim); im Südreich waren große Wälder, hier lebten viele von der Waldwirtschaft und der Flößerei.“ (Man beachte, wie genau dieser verschiedene Charakter der Länder im Landschaftsbilde der Phantasiekarte begründet ist!) Die weitere Erzählung in Stichpunkten: Ein Einfall der Ostleute ins Nordreich, um die Silber- und Goldgruben zu erobern, wird zurückgeschlagen. Zur Sicherung baut das Nordreich Liloburg und Festburg. Goldfunde an der Grenze zwischen dem Süd- und Westreich führen zu einem neuen Einfall der Ostleute. Südreich und Westreich verbünden sich, weil das Westreich vom Südreich das Grubenholz bezieht, und erbauen Kastel. Erneute Einfälle. Schließlich verbünden sich Nord-, West- und Südreich, unterwerfen das Ostreich und gliedern es ein. Es entsteht ein großes Reich, die einzelnen Länder werden jetzt Provinzen, Königsstadt wird Hauptstadt. – Und der Freistaat an der Mündung des südlichen Stromes? Er gehörte früher zum Nord- und zum Westreich und wurde während der Kriege mit den Ostleuten von einer fremden Großmacht begründet, die ungehindert in den Strom einfahren und dort Kohlen (Steinkohlenbezirk der Westprovinz!) einladen will. „Wenn das Nordische Reich wieder stark ist, wird es den Freistaat zurückgewinnen.“ – Es wird deutlich, wie auch elementare geschichtliche Grundzüge von der kindlichen Phantasie aufgegriffen und in ein sinnvolles Spiel eingefügt werden können. Sollte hier nicht auch eine Möglichkeit bestehen, das Verständnis für historische Vorgänge aufzudecken oder nachzuprüfen?

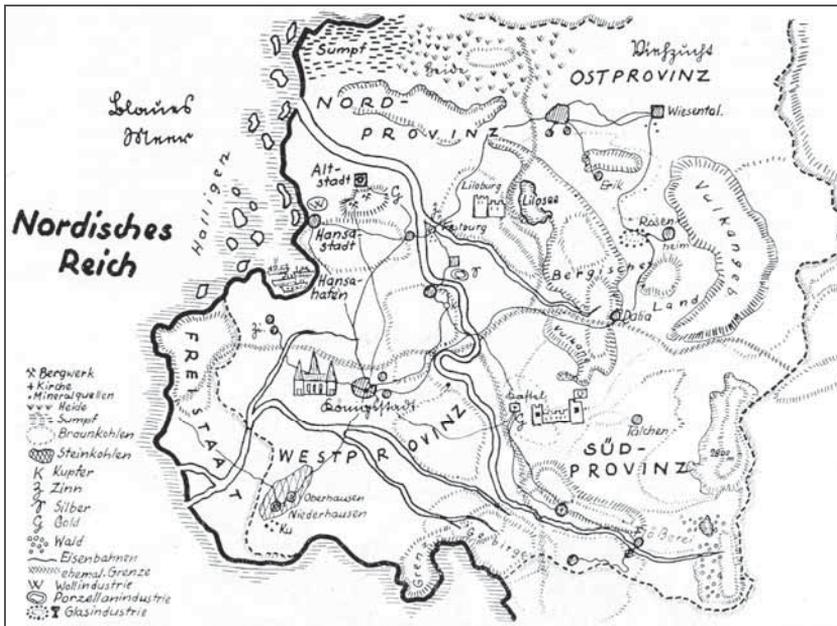


Abb. 6

Flüchtiger ist dagegen das Verkehrsnetz behandelt. Die günstige Siedlungslage an großen Strömen ist kaum, die an den Strommündungen gar nicht ausgenutzt; wichtige Verkehrslinien, wie z. B. die von den Zinngruben nach dem nahen Hafen, fehlen, an andern Stellen sind in unökonomischer Weise zwei Linien gebaut. Immerhin ist das Ganze eine beachtliche Leistung für ein Mädchen dieses Schuljahres.

Auffallend ist, daß das Kind einzelne Gebäude eingezeichnet hat, obwohl unsere Schulatlanten und Wandkarten immer maßstabgerecht darstellen. Es gibt allerdings Karten, die in ähnlicher Weise das Kartenbild lebendiger und anschaulicher zu machen versuchen, und das Kind könnte eine solche Darstellungsart irgendwo gesehen haben. Wahrscheinlich ist aber diese Mischung von bildlichen und symbolhaften Elementen die wichtige Etappe in einer Entwicklung, die von der rein bildhaften Darstellung ausgeht und zur rein symbolhaften Darstellung hinführt. An der Phantasiekarte ist unmittelbar abzulesen, wie weit dieser Abstraktionprozeß vorgeschritten ist. Dabei darf

Man sollte meinen, daß ein solcher Anschluß an Nachbarreiche und ein reger Verkehr mit ihnen erwünscht sein müßte. Sicher ist, daß die Einbeziehung solcher Perspektiven den Karteninhalt bereichern würde. Nach dem uns vorliegenden Material verhalten sich hier Jungen und Mädchen verschieden. Die stärkste Isolierung ist gegeben, wenn das ganze Reich aus einer Insel besteht, auf der keine anderen Reiche mehr zu finden sind. Solche Inselreiche bevorzugen bei den Jungen des sechsten Schuljahres 66,7 Prozent, also zwei Drittel, bei denen des siebenten 52,5 Prozent, bei denen des achten Schuljahres 50 Prozent. Während hier also die Entwicklung dahingeht, daß die Planung einen größeren Raum als nur den eigenen überschaut, ist es bei den Mädchen umgekehrt. Hier lauten die entsprechenden Zahlen 76,9 Prozent (sechstes Schuljahr), 81,4 Prozent (siebentes Schuljahr), 88,3 Prozent (achtes Schuljahr)! Diese auffallende Bevorzugung der Insellage bei den Mädchen, die nach dem achten Schuljahr hin so stark zunimmt, ist zweifellos entwicklungspsychologisch begründet. Die Mädchen, die sich in der ersten Phase der Reifezeit befinden und die Tendenz zeigen, sich in einer Periode der allgemeinen Desorientierung gegenüber den Wertsetzungen von Schule und Elternhaus kontaktscheu auf sich selbst zurückzuziehen, um auf der Grundlage kritischer Selbsterkenntnis zur Selbstgestaltung (*Kroh*) zu kommen, stellen mit ihrem Inselreich häufig eine Flucht in die ungestörte Robinsonade dar, in ein Land, wo man sein kann, wie man sein möchte: fröhlich, unbekümmert, ungestört und sicher, auch noch einmal märchenselig, ohne ausgelacht zu werden; das zeigen schon die Namen, die man diesen Reichen gibt: Schlaraffenland, Traumland, Glücksland, Wunschland, Adelland, Sonnenland, Honigreich, Paradies, Blumenland, Rosenland, Freudenreich, Rauschland, Sorgenfrei, Schönland, Friedensburg. Bei den Jungen geht die Phantasie in andere Richtung, sie wenden sich stärker einer konkret möglichen Gestaltung zu, selbst ein „Normalland“ ist hier zu finden, ein Einfall, den schon Grillparzer gehabt hat.⁵ Überhaupt können die Namen manche Aufschlüsse geben; sie machen nicht nur die Sprachkraft des Kindes im allgemeinen erkennbar, sondern auch die kindliche Auffassung von der Entstehung solcher Namen. So kann man bei den kindlichen Phantasielandkarten Namen geschichtlichen und geographischen Ursprungs finden wie bei den wirklichen Ländern auch. Zu den geschichtlichen Namen zählen wir Goetheruh, Wotanstadt, Klaus-Störtebecker-Insel, Barbarossafluß, Widukindland, Neu-Kiel,

5 Grillparzer schreibt in seinen „abgerissenen Ideen zu einer Tragikomödie Prokrustes“: „Prokrustes, König des Normallandes (er nennt sich selbst den Normalkönig)...“ (Sämtliche Werke, hrsg. von Moritz Necker, XI, 131.)

Neu-Idar usw. Geographische Namen sind Wallburg, Flußmünde, Haibucht, Neurode, Siehumdich (Stadt auf einem Berge), Rußhausen, Kohlenstadt, Schloten, Kohlenpott, Bergmannsruh (alle in Industriegebieten), Grenzhau- sen, Erzberg, Stiefelbucht (nach der Form), Meerfest (Festung am Meer), Kohlenkanal, Reißender Fluß, Schlangenfluß (nach der Form). In Abb. 8 heißt ein Fluß „Fortgelaufen“. Oft werden auch bekannte Namen unverändert ein- gesetzt (z. B. Berlin, Mosel, Trier), so wie es Siedler aller Völker in fremden Landen immer wieder zu tun pflegten. Vom achten Schuljahr an werden gern fremdländisch klingende Namen erfunden wie Gerbitien, Sangazien, Tandura, Apatschei, Katjomirland, Agfania, Anvydrien. Auf allen Stufen gibt es Kin- der, die der Namengebung ausweichen, weil es ihnen zu schwer ist, Namen zu erfinden.

Wenn wir nach dem didaktischen Wert der kindlichen Phantasielandkarten für den Erdkundeunterricht fragen, so ist zunächst die Feststellung erwünscht, wie weit eine Korrelation zwischen den Leistungen im Unterrichtsfach und in den Phantasielandkarten besteht. Die Leistungsstufe bei den Phantasiekarten kann ermittelt werden, indem man die beachteten gesetzmäßigen Zusammen- hänge addiert und die offenbar nicht beachteten davon abzieht. Dieser Einstufung sind die Zensuren der letzten beiden Zeugnisse gegenüberzustellen, wobei allerdings zu beachten ist, daß manche Kinder, die sich recht fleißig die vielen Vokabeln der Topographie einprägen, leicht zu einem Zeugnis komen, das – von ihrer Einsicht in geographische Zusammenhänge her gesehen – die Leistung zu hoch bewertet. Bei einer sorgfältigen Nachprüfung in einer als fleißig bekannten Mädchenklasse des siebten und achten Schuljahres ergab sich – bei Zugrundelegung von fünf Leistungsstufen – folgendes Bild:

Leistungsstufen	I	II	III	IV	V
Phantasielandkarte	7				
Zeugniszensur	6		1		
Phantasielandkarte		8			
Zeugniszensur	3	4	1		
Phantasielandkarte			9		
Zeugniszensur	1	1	5	2	
Phantasielandkarte				6	
Zeugniszensur				5	1
Phantasielandkarte					4
Zeugniszensur			1	1	2

Man sieht, daß die Beurteilungen in 22 Fällen (65 Prozent) übereinstimmen, in 9 Fällen um eine Stufe und in 3 Fällen um zwei Stufen abweichen. Abweichungen um eine Stufe sind nicht weiter verwunderlich; auffallender aber sind die größeren Differenzen, denen ich einzeln nachgegangen bin. Im ersten Fall (Zeugniszensur III statt I) antwortete die Lehrerin, die von meinen Ergebnissen nichts wußte, auf meine Frage nach den Leistungen der Schülerin ganz spontan: „Begabt, aber faul!“ Besser konnte die Differenz nicht erklärt werden: die Phantasielandkarte hatte die Begabung der Schülerin zum Ausdruck gebracht. Bei der zweiten Schülerin (Zeugniszensur I statt III) lag der Fall umgekehrt: fleißiges Auswendiglernen hatte die hohe Wertung im Zeugnis bewirkt. Die dritte Schülerin hatte die Aufgabe mißverstanden.

Der Versuch, der allerdings nur 34 Schülerinnen erfaßte, zeigte also eine hohe Korrelation zwischen dem Lehrerurteil und der Einstufung nach den Phantasielandkarten. Es wäre deshalb zu fragen, ob man nicht die Phantasielandkarte als Probestein für die Reife im geographischen Denken verwenden könnte. – Noch wertvoller ist es, die Karten mit den Schülern zu besprechen. Dazu seien einige kurze Überlegungen angestellt.

Es besteht Einigkeit darüber, daß der Erdkundeunterricht sich nicht in Namen und Schilderungen erschöpfen darf, sondern auch die Wechselbeziehungen aufzudecken hat, die zwischen den Erscheinungen des Raumes und zwischen Mensch und Landschaft bestehen. Das erfordert eine Denkschulung, die der Kausalität des Entstehens und der Finalität des Schaffens nachspürt. Dieser Aufgabe kommt die Neigung des Schülers der Oberstufe entgegen, allgemeine Gesetzmäßigkeiten an einem bestimmten Fall zu gewinnen und sie auf andere Fälle anzuwenden. *Kroh* hat gerade die Erdkunde als Beispiel angeführt, das einem solchen Suchen breiten Spielraum bietet, allerdings auch hinzugefügt, daß das mechanische Anwenden zu falschen Schlüssen führen kann. Wenn wir die Landkarte als ein wesentliches Arbeitsmittel der Erdkunde ansehen, so sind dem Anwenden allgemeiner Gesetzmäßigkeiten tatsächlich enge Schranken gesetzt, die vor allem in der Generalisierung der Karte begründet sind. Wichtige Aussagen wie Bodenbenutzung, Flußtiefen, Meeresströmungen, Tiefdruckstraßen müssen oft der Lesbarkeit wegen geopfert werden, so daß der Schüler bei Anwendung einer gelernten Gesetzmäßigkeit immer wieder auf Einschränkungen, Berichtigungen, Aufhebungen stößt, die er nicht vorhersehen konnte. Hier bieten sich die Phantasielandkarten als willkommene Hilfe an, da hier der Schüler alles selbst bestimmen kann und nichts verschwiegen zu werden braucht. Im Gespräch mit ihm wird

der Lehrer auf die Nichtbeachtung von gesetzmäßigen Zusammenhängen hinweisen, er wird auf der anderen Seite die guten Einfälle loben. Ich habe immer wieder erlebt, wie die Kinder nach solcher Besprechung spontan erklärten, die Karte noch einmal anfertigen zu wollen, und wie gespannt sie auf das Gespräch warteten. Natürlich soll uns die Phantasielandkarte nicht nur ein Modell sein, an dem geographische Gesetzmäßigkeiten exerziert werden. Der geschickte Lehrer wird den leichten Zauber, der über diesen kindlichen Schöpfungen liegt, nicht zerstören, sondern in das Bild des Schülers aufnehmen und bewahren.

Jürgen Hasse

Karten diesseits objektivistischer Ansprüche¹

– Bericht einer explorativen Studie –

Das „handwerkliche“ Arbeiten mit Karten erscheint unter dem Vorzeichen elektronischer Medien als reiner Anachronismus. Wenn der Bildungsserver des Landes Hessen auf ein GIS-Projekt „Mein Schulweg“ für die Klasse 5 verweist², so kündigt sich *-damit ein Paradigmenwechsel an, der sich im alltäglichen Gebrauch von Orientierungssystemen schon lange vollzogen hat. Die Karte als Printmedium fällt sukzessive aus einer langen Gebrauchskultur von ehemals lebensweltlicher Bedeutung heraus. Mit der Diffusion der „interaktiven“ Karte in Gestalt satellitengestützter Navigationssysteme sinkt das alte Kartenblatt auf den Status einer nur noch „stummen“ Karte zurück. Die papierene Karte spricht nicht, warnt nicht und gibt nichts „von sich aus“ preis. Für den Homo-High-Technicus verliert sie kontinuierlich an praktischem Gebrauchswert. Ihre Verschwiegenheit macht sie unattraktiv.

1 Der Informationsvermittlungsanspruch an Karten

Mit dem sich ankündigenden Einzug digitaler Karten und Geographischer Informationssysteme (GIS) in den Geographieunterricht werden zwar Kompetenzen im Umgang mit den sogenannten Neuen Medien geschult. Die sich möglicherweise einstellenden Erträge dieses High-Tech-Lernens werden indes auch daran zu messen sein, was sie vergessen machen, denn angesichts

1 Für Unterstützung des Vorhabens danke ich Frau Jacqueline Pasnon und Herrn Oliver Schuster (beide Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen in Wiesbaden).

2 Vgl. http://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek_i/erdkunde/rs/5_1/edu_6105.html?show_all=1
Abruf: 29.12.2010.

beschränkter Studentafeln wird sich die „traditionelle“ Kartenarbeit weniger durch die Arbeit an GIS-Systemen ergänzen lassen, als dass sie eher durch sie verdrängt wird. Der vorliegende Beitrag steht aber nicht nur zum Medium der digitalen, sondern auch zur „analogen“ Print-Karte in einem diametralen Verhältnis. „Subjektive Karten“ sind nur eingeschränkt der Kategorie »Karte« zuzurechnen, denn ihr Gegenstand ist nicht an einer „objektiv“ existierenden Realität eines Raumes orientiert; vielmehr spiegeln subjektive Karten das Erleben eines Raumes wider. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Kinder und Jugendliche (zwischen elf und sechzehn Jahren) vitale Selbst- und Weltverhältnisse in diesem Medium ausdrücken und welche Konsequenzen aus der Sichtung des erhobenen Materials für die unterrichtliche Arbeit mit subjektiven Karten gezogen werden können. Damit rückt das Medium der Karte von der Seite seiner scheinbaren Paradoxie in den Spiegel einer bildungstheoretischen Reflexion. Karten gelten in der Geographie – mehr noch im Geographieunterricht – als Geo-Graphie im engeren Sinne, als Erd-Beschreibung und objektive Widerspiegelung dessen, was es an einer Stelle oder in einer Gegend im Raum tatsächlich gebe, seien dies Bäume, Flüsse, Berge, Häuser, Städte oder auch Quantitäten wie Einwohnerzahlen, Güterumschläge in Häfen oder CO²-Emissionen im Dichterraum der Stadt, die die thematische Karte auf der Grundlage statistischer Verfahren visualisiert. „Es gibt keine Methode, sich schneller über den Raum oder über einzelne Probleme eines Raumes zu informieren, als durch Lesen, Interpretieren und Analysieren von Karten“ hieß es einst bei Fritz Fezer in einer Einführung in die Karteninterpretation (1974: 9). Auch Armin Hüttermann sieht die Karte als Medium der „Darstellung von Informationen über einen Erdraum“ (1986: 55 sowie 1998). Dies ist für all jene Sachverhalte unbestreitbar, deren Kommunikation auf der (unausgesprochenen) Einigung über den Gebrauch eines abstrakten Mediums beruht. Dass sich indes alle kartographischen Darstellungen nur im Rahmen dessen bewegen können, was mit den Mitteln der Kartographie überhaupt darstellbar ist, wird dabei schnell übersehen; ebenso die Notwendigkeit der Entscheidungsfindung über das Darstellungswürdige.

2 Das Andere der subjektiven Karte

Die subjektive Karte bricht mit dem Anspruch der Objektivierung. Sie drückt persönliche Raum- und Weltbilder aus und lässt sich damit eher als Psychogramm verstehen, als Darstellung individueller aber auch gesellschaftlich

vermittelter Beziehungen zu Sachverhalten und Situationen, die sich in Räumen widerspiegeln.

Das Medium der subjektiven Karte soll hier als zeichnerischer Ausdruck komplexer Selbst- und Weltbeziehungen, die sich an den Darstellungsmitteln der Karte im weitesten Sinne orientieren, verstanden werden. Unter diesen Begriff lassen sich die sogenannten „Mental Maps“ ebenso subsumieren wie „Phantasielandkarten“, denen sich vor einem halben Jahrhundert Karl Odenbach in einem analytischen Interesse zugewandt hatte (s. Beitrag von Odenbach in diesem Band). Odenbach wollte über die Phantasielandkarte etwas über den entwicklungspsychologischen Stand seiner SchülerInnen erfahren; aber er wollte auch Einblick in das Denken in erdkundlichen Zusammenhängen gewinnen (vgl. Odenbach 1957 in diesem Band). So öffnete er sich zwar den subjektiven Weltbildern seiner SchülerInnen gegenüber, hatte aber doch immer auch Abweichungen vom „richtigen“ Plan der Kartographie im Blick. „Seine“ Phantasielandkarte stand so zu einem großen Teil seines Forschungsinteresses doch auch in der Logik einer Effizienzsteigerung unterrichtlicher Wissensvermittlung. Auch Birkenhauer schlug vor, Phantasielandkarte zeichnen zu lassen, um Einblicke in das kindliche Verständnis von Karten zu gewinnen (Birkenhauer 1974: 88). Der Beitrag von Odenbach ist in seiner Verfolgung kognitiver Lernfortschritte auf anachronistischen Weise aktuell, steht doch in den aktuellen Kerncurricula der Bundesländer weniger das humanistische Projekt der Menschen-Bildung auf der Tagesordnung, sondern das ausbildungsorientierte Programm der Vermittlung tauschwerter Skills.

Im Unterschied zur Phantasielandkarte dienen die sogenannten „Mental Maps“ nicht der Evaluation des Gelernten. Sie folgen einem Interesse an subjektiven Weltbildern, Raum- und Ortsvorstellungen und sollen Aufschluss geben über bevorzugte und gemiedene Orte, über Vorurteile, über den Differenzierungsgrad von Raumvorstellungen etc. Der Band von Downs and Stea (vgl. 1982) liefert eine Fülle an Beispielen, in denen deutlich wird, in welcher Weise Raumvorstellungen zum einen Produkt kultureller, politischer, ideologischer Konstruktionen sind, die auf gesellschaftlichem bzw. subkulturellen Niveau gewachsen, zum anderen aber auch persönliche Lebenssituationen ausdrücken. Es kommt ganz auf den Gegenstand einer Mental Map an, ob sie eine (i.S. der Übersetzung des Titels) „kognitive“ oder doch viel mehr eine affektive Karte ist. Dies gilt auch grundsätzlich für die im Folgenden vorzustellenden subjektiven Karten.

3 Meine Stadt – zwischen Imagination und Projektion

An einer explorativen Studie über subjektive Raumvorstellungen von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und siebzehn Jahren nahmen 186 Schülerinnen und Schüler teil, 123 aus einer Gesamtschule im Main-Taunus-Kreis (Klassen 5 bis 9) und 63 aus einer Gesamtschule in Wiesbaden. Die Beteiligung von Jungen und Mädchen war in etwa gleich. Alle SchülerInnen hatten die Aufgabe, eine Karte zum Thema „Wie erlebe ich meine Stadt“ (künftig K1) und „Wie wünsche ich mir meine Stadt“ (künftig K2) zu zeichnen. Dafür stand ihnen eine Doppelstunde zur Verfügung. Am unteren Rand eines vorgedruckten Blattes befanden sich Kästen für den Eintrag von kartographischen Symbolen, die von allen SchülerInnen genutzt worden sind, um über Farben, Buchstaben oder einfache Zeichen das Dargestellte zu erläutern. Auf dem Arbeitsblatt befand sich ferner die Anforderung, am Rande des Blattes die Karte kurz zu erläutern; dies ist nur von wenigen SchülerInnen umgesetzt worden. Die im Prinzip großzügig bemessene Zeit reichte in vielen Fällen nicht aus, so dass nur eine Karte fertiggestellt werden konnte (dies betrifft 50 von 186 SchülerInnen). Darin mag eine Fußnote zu den Lern- und Arbeitsrhythmen im Sekundarbereich I unterhalb des Gymnasiums anklingen. Die den Versuch begleitenden Lehrkräfte berichteten auch, dass die Motivation der SchülerInnen zur Anfertigung von *zwei* Karten nur mit Mühe aufrecht zu erhalten gewesen sei.

In den folgenden Illustrationen werde ich nicht quantitativ argumentieren. Die Karten sind in ihrer ästhetischen Gestaltung, technischen Ausführung und thematischen Orientierung so mannigfaltig, dass jede objektivierende Generalisierung einen Abstraktionsgrad schaffen würde, der die pädagogische Intention des Mediums »subjektive Karte« konterkarieren müsste. Beide Karten unterscheiden sich dadurch, dass K1 im Prinzip eine Mental Map und K2 eine Phantasielandkarte ist. In K1 bringen die SchülerInnen *ihre* Wahrnehmungs- und Erlebnisweise zum Ausdruck. Das im (Karten-)Bild Dargelegte deckt sich in vielen Aspekten mit den charakteristischen Merkmalen, die auch in den Beispielen bei Downs / Stea hervorstechen: Nicht die „tatsächliche“ Stadt wird in einer exakten Abbildlogik zu Papier gebracht, sondern ein „Bild“ der Stadt, in das sich persönliche Präferenzen ebenso einschreiben wie tägliche Bewegungsroutinen im Raum, Lage-, Ferne- und Nähebeziehungen, die nicht am euklidischen Raum geeicht sind, sondern an ge- bzw. erlebten Beziehungen zu Orten und Wegen. Die Ergebnisse zu K2 nehmen schon in der Aufgabenstellung Distanz zur tatsächlichen Stadt und

öffnen die Perspektive für persönliche Phantasien, in denen Wünsche, Sehnsüchte und Hoffnungen lebendig werden.

Ich werde beide individuell zusammengehörigen Karten daher im Folgenden im Zusammenhang betrachten. Da allein die Karten vorliegen und keine darauf bezogenen qualitativen Interviews, werden vorwiegend deskriptive Ansprüche an die Interpretation des vorliegenden Materials gestellt. Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: *erstens* (3.1) werde ich einige Beobachtungen skizzieren, die sich auf die Mehrzahl der angefertigten Darstellungen beziehen. *Zweitens* (3.2) werden an Einzelbeispielen Themen illustriert, auf die das jeweilige Kartenpaar bezogen ist. Die hier vorzustellenden Beispiele werden einerseits Einblicke in subjektive Selbst- wie Weltverhältnisse geben, die jeweils auf den Hintergrund aktueller Lebenssituationen bezogen sind, wenn diese auch im Dunkeln liegen. Andererseits werden die Beispiele ein Licht auf Projektionen werfen, die deutlicher erkennen lassen, welche Wünsche im „utopischen“ Bild einer imaginierten Stadt etwas über die Erlebniswirklichkeit der „eigenen“ Stadt aussagen. In beiden Kapiteln werde ich in erster Linie berichterstattend und nicht analysierend vorgehen. Analysen würden empirisch gesicherte Hintergrunderhebungen verlangen, die letztlich erst Gründe für die sich darstellenden (Karten-)Bilder verständlich werden lassen könnten. Mit Recht weist Hermann Hinkel darauf hin, dass „ein Umgang mit Kinderzeichnungen [...] zu fatalen Fehlschlüssen führen“ kann (2000: 63). Dies gilt nicht nur für Kinderzeichnungen im engeren Sinne, sondern auch für die hier zu diskutierenden Arbeiten, zumal sie beträchtliche Anteile von Kinder- und Jugendzeichnungen implizieren, also oft keine „echten“ Karten sind (s.u.).

3.1 Allgemeine Beobachtungen

Die von den SchülerInnen angefertigten Zeichnungen fallen zunächst dadurch auf, dass sie nur zu einem kleinen Teil „reine“ Karten sind. Die meisten Ergebnisse sind hybride Gestalten. Wo ein kartographisches Grundraster in Form von Straßen, Gewässern, Gleisanlagen o. ä. zu erkennen ist, wurde dieses meistens durch die Zeichnung von Gegenständen im Aufriss ergänzt (sog. Steilbilder als Kombination von Grundriss- und Aufrisszeichnungen, vgl. Reiß 2000). Es gibt nur einzelne Belege für die Anfertigung einer Karte im engeren Sinne. In zahlreichen Fällen dominieren Darstellungen von szenischem Charakter, die in der Form einfacher Aufrisszeichnungen auf spärlichem topographischem Grundraster umgesetzt worden sind. Da die Ergeb-

nisse folglich ihrem Typ nach zwischen Karte und Kinderzeichnung liegen, lassen sich auch grundlegende Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung zur Kinderzeichnung auf das vorliegende Material beziehen. Diese bilden deshalb auch einen ergänzenden Deutungshintergrund für die drei allgemeinen Vorbemerkungen (s. 3.1.1 bis 3.1.3).

Es versteht sich in gewisser Weise von selbst, dass subjektive Karten metrische und euklidische Bezüge nicht in einem kartographischen Sinne herstellen, sondern – wie bei Kinderzeichnungen im Allgemeinen zu beobachten – durch die Wiedergabe erlebter Raumbezüge gekennzeichnet sind (vgl. ebd.: 56). Darin drückt sich nur aus, was auch für die Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendzeichnungen gilt. So zeichnen sich Kinderbilder ebenso wie Phantasielandkarten dadurch aus, dass sich beide „einerseits auf individuelle Lebenswelt, andererseits auf erweiterte gesellschaftliche Situationen und Probleme“ (Hinkel 2000: 65) beziehen. Ich werde für beide Einflussfelder mit Hermann Schmitz von *Situationen* sprechen, und zwar von *persönlichen Situationen* (bei Hinkel mit dem Begriff der Lebenswelt umschrieben), die durch biographiespezifische Bedingungen gekennzeichnet sind und von *gemeinsamen Situationen*, auf die alle Einflüsse aus dem sozialisationsrelevanten Umfeld eines Kindes bzw. Jugendlichen einwirken (vgl. auch Schmitz 1994, 67 ff). Deshalb bringen die diesem Beitrag zugrundeliegenden Arbeiten auch in gewisser Weise eine „holistische“ Perspektive zur Geltung, deren spezifische Ganzheit durch die individuelle und gesellschaftliche (z. B. kulturindustriell) vermittelte Erlebniswelt der Kinder geprägt ist.

Wenn bei der Interpretation von Kinderzeichnungen zu berücksichtigen ist, dass Kinder auch im Alter von vierzehn Jahren zum Teil noch keine Einführung in das perspektivische Zeichnen erhalten haben, so ist bei der Sichtung von Kartenzeichnungen zu beachten, dass offensichtliche Defizite in der elementaren Beherrschung einfachster kartographischer Darstellungsmethoden auf Mängel in der Einführung in das Kartenarbeiten zurückzuführen sein mögen. Der geringe Anteil erdkundlich relevanter Themen im Sachunterricht der Grundschule, insbesondere aber die geringe Bedeutung des Erdkundeunterrichts in der Stundentafel der Sekundarstufe I macht partielle Ausfälle im Arbeiten mit Mitteln der Kartographie, die ja auch in der Anfertigung von Phantasielandkarten aktualisiert werden müssten, plausibel. Wolfgang Reiß weist auf Studien hin, wonach nur 3 % aller Bilder von Vierzehnjährigen unter „der Rubrik «euklidisch» eingeordnet werden können“ (ebd.: 59).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen in ihrem häufigen „Regelverstoß“ gegen die Methoden des kartographischen Arbeitens aber auch, dass Kinder und Jugendliche vielleicht gerade aufgrund mangelnder Fertigkeiten in der Beherrschung kartographischer Darstellungsmethoden in der Lage sind, ihrer Kreativität und Phantasie relativ freien Lauf zu lassen, weil sie mehr unwissend als absichtsvoll eher eine *Protokarte* anfertigen als eine Karte im Sinne des Geographieunterrichts.³

Vor allem altersspezifische Ähnlichkeiten in der (nach fachlichen Kriterien *defizitären*) Anfertigung einer Karte können nicht in einem linearen und vereinfachenden Sinne auf Defizite im fachlichen Unterricht zurückgeführt werden. Wenn die meisten der untersuchten (Karten-)Bilder auch den Charakter von Steilbildern hatten (einer Kombination von Grund- und Aufrisszeichnung) und diese ebenso bei Elfjährigen wie bei Sechzehnjährigen vorkamen, so machen die Forschungen zu Kinderzeichnungen darauf aufmerksam, dass Unterschiede im bildnerischen Verhalten zwischen den relativ weit auseinander liegenden Altersgruppen oft nur gering sind und abstraktere Darstellungen erst jenseits des Jugendalters üblich werden (vgl. Reiß 1996: 107).

3.1.1 Klarheit der Darstellung

Die Phantasielandkarten, die Odenbach seinem o. g. Beitrag illustrierend beigefügt hat, lassen ein hohes Maß an Exaktheit der Darstellung erkennen. Die SchülerInnen haben sich in der Anfertigung der Karten offensichtlich auf differenzierte methodische Kenntnisse gestützt, die sie in der schulischen Kartenarbeit erworben haben dürften. Die handschriftlichen Einträge sind gut lesbar, die verwendeten Symbole leicht erkennbar und schon ohne Legende verständlich. Die in Abb. 6 im Beitrag von Odenbach abgedruckte Karte eines Mädchens aus dem sechsten Jahrgang illustriert die Qualität der angefertigten Arbeiten, wenn hier auch nicht unterstellt werden sollte, dass alle abgelieferten Karten diesen Grad der Perfektion erreicht haben dürften. Zwar sagt Odenbach nicht explizit, in welcher Schulform er seine Untersuchungen durchgeführt hat; aus einem anderen Aufsatz, auf den er sich in seinem hier wieder abgedruckten Beitrag bezieht, darf aber geschlossen werden, dass er

3 Knut Philipps macht darauf aufmerksam, dass der zeichnerische Ausdruck von Bedeutungen aus der persönlichen Wahrnehmung der Welt von Kindern durch die standardisierte Einübung von Zeichentechniken eher behindert als gefördert werden kann (vgl. Philipps 2004: 13).

seine Erhebungen in der Volksschule durchführte (der betreffende Aufsatz ist 1943 in der Zeitschrift „Die Deutsche Volksschule“ erschienen). Auch gibt er keine Auskunft über die Zeit, die den Kindern zur Anfertigung der Karten zur Verfügung gestanden hat. Trotz dieser ungeklärten Bedingungen des Zustandeskommens seiner Belege wird eine geradezu krasse formale Differenz im Vergleich mit den Karten der hier dargestellten Untersuchung deutlich.

Der größte Teil der rund 300 Karten weist feinmotorische Defizite auf. Die handschriftlichen Eintragungen sind oft schwer lesbar und formalsprachlich nicht selten fehlerhaft; die Namen von Marken-Händlern oder Food-Ketten werden dagegen in aller Regel richtig geschrieben. Signaturen i.e.S. sind nur auf einem rudimentären Niveau verwendet worden. Das Abstraktionsniveau in der Verwendung selbst einfachster kartographischer Ausdrucksmittel ist gering. So werden nicht nur in Einzelfällen noch im neunten Jahrgang Häuser nicht durch (einfachste) Symbole generalisierend dargestellt, sondern durch zeichnerische Elemente, wie sie aus Kinderbildern des Vorschulalters bekannt sind.

Trotz der eher großen Differenz im Präzisionsgrad zwischen den Phantasie-landkarten Odenbachs und den dieser Untersuchung zugrunde liegenden Arbeiten muss vor allen angesichts der Vorbemerkungen zu 3.1 davon abgesehen werden, allzu einfache Erklärungen anzubieten. Gründe für formal rudimentär entworfene (Karten-)Bilder müssten mindestens von vier Seiten her diskutiert werden: (a) von der Seite individueller kognitiver wie affektiver Vermögen Lernender (Denk- und Abstraktionsfähigkeit wie Motivation, Interesse), (b) von der Seite didaktischer und methodischer Kompetenzen Lehrender für das Arrangement bildungsrelevanter Lernprozesse, (c) von der Seite der bildungs- und schulpolitischen Setzung organisatorischer, institutioneller und rechtlicher Präliminarien des Lehrens und Lernens und schließlich (d) von der Seite der Bedingungen der Sozialisation und medialen Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart.

3.1.2 *Maßstäblichkeit*

Die in Odenbachs Arbeit dokumentierten Phantasie-landkarten weisen einen mittleren Maßstab auf und sind auf einen räumlichen Zusammenhang zu meist mehrer Orte bzw. Städte bezogen. Die verwendeten kartographischen Darstellungsmittel (Symbole, Schraffen etc.) haben sich diesem Maßstab angepasst. Von einzelnen Karten abgesehen, sind die hier vorliegenden Karten großmaßstäblich, zeigen also i.d.R. wenige Straßenräume und sind nicht in

den Raum der Stadt außerhalb des Wohnquartiers eingebettet. Angesichts des gestellten Themas („Wie erlebe ich / wünsche ich mir meine *Stadt*“) deutet die (intuitive) Wahl des Maßstabes darauf hin, dass im Erleben und Wünschen der Kinder die eigene Stadt in erster Linie als Symbol für das eigene Wohnquartier verstanden worden ist. Während Odenbachs Beispiele von Phantasielandkarten auf ein Denken in größeren räumlichen Zusammenhängen hinweisen, lassen die dieser Studie zugrunde vorliegenden Beispiele eine stärkere Ich-Bezogenheit des Stadt-Denkens und -„Wollens“ erkennen, dies noch im neunten Jahrgang. Der „ganzen“ Stadt kommt damit in allen Altersstufen keine große Bedeutung zu.

3.1.3 *Differenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit*

In aller Regel bringen die Karten, die paarweise auf eine Ist- und eine Wunschsituation bezogen sind, eine deutliche Differenz zum Ausdruck. Charakteristische Beispiele werde ich im folgenden Kapitel vorstellen. Es ist nicht immer zu erkennen, auf welche Stadt bzw. welches Stadtviertel sich die K1 beziehen. Mitunter sind auch für die „eigene“ Stadt Phantasienamen angegeben worden. Das gleiche gilt für die kartographische bzw. zeichnerische Darstellung einer Wunschstadt. Eine „Richtung“ der projektiven Imaginationen wird mit Phantasienamen, Namen anderer Städte oder gar nicht angegeben. Dennoch ist aus den Darstellungen leicht erkennbar, dass die Stadt der Wünsche als Raum einer der doppelten Entlastung zum Ausdruck gebracht worden ist.

Er ist zum einen Raum der Kompensation erlebter Defizite im eigenen Leben und zum anderen Idealisierungsraum, in dem imaginierte Merkmale und Qualitäten einer Wunschwelt sichtbar werden, die sich auf verdeckte Weise wiederum von einem gefühlten Mangel distanzieren. Weder die kompensatorischen, noch die idealisierenden Bilder einer imaginierten „besseren“ Stadt können aber in einem naiven Sinne als „Planungsansprüche“ an die Stadtpolitik verstanden werden. Vielmehr sind sie ganzheitliche Ausdrucksgestalten, die unmittelbar die affektive persönliche Situation der Verortung in sozialisationsrelevanten sozialen Milieus widerspiegeln. So gesehen sind vor allem die K2 „Phantasielandkarten“ im engeren Sinne. Gerade deshalb dürfen sie in ihrer verschlüsselten inhaltlichen Aussage nicht mit den Phantasielandkarten von Odenbach verglichen werden.

Während ein weitestgehend repressionsfreies Schulsystem dem Ausdruck von Befindlichkeiten seitens der Lernenden (zumindest in der offiziellen

„weißen“, im Unterschied zur allgegenwärtigen „schwarzen“ Pädagogik) wenig Schranken setzt, mit dem Auftrag zur Anfertigung der K2 sogar die Aufforderung explizit wird, persönliche Phantasien ins Bild einer Karte zu setzen, dürften die von Odenbach in Auftrag gegebenen Phantasielandkarten unter ganz anderen Voraussetzungen entstanden sein. Einen großen – wenn nicht den größten – Teil seiner Explorationen hat er im repressiven Schulsystem des Nationalsozialismus durchgeführt. So wird die Anfertigung einer „Phantasie“-Landkarte unter dem Druck der Erwartung einer *vorzeigbaren* Leistung gestanden haben. *Phantasie* orientiert sich unter solchen Voraussetzungen eher am Maßstab des in der Logik *einer Karte* Darstellbaren, als an subjektiven Wünschen, Ängsten, Hoffnungen und Sehnsüchten, die auf eine andere und besser geglaubte Welt projiziert werden.

Starke Wunsch-Motive sind in den hier zugrunde liegenden Karten (bei jüngeren Mädchen) ein Leben in der unmittelbaren Nähe zu Tieren (z. B. im eigenen Garten), eine Form des Wohnens, die die Möglichkeit des gemeinsamen Lebens mit allen wichtigen Bezugspersonen bietet (insbesondere das Leben mit Familienangehörigen, vor allem Vater und Mutter). Bei Jungen und Mädchen ist auch der Wunsch nach einer „intakten“ Natur und einer „ökologischen“ Stadt zu beobachten. Gerade im Feld der Projektionen wird der Einfluss massenmedialer Themenkonjunkturen, ubiquitärer Politik-Diskurse und problemsensibilisierender Unterrichts-Themen deutlich. Ein alle illusionierten Stadtwelten dominierendes Thema ist indes die räumliche Synthese von Wohnen und Konsum. Wenn das eigene Haus in einem Kreis von Markenhändlern und global agierenden Fastfood-Ketten gleichsam in der Mitte steht, drückt sich damit die zugespitzte und leise Macht der Kulturindustrie aus. Wenn wir auch hier von „subjektiven“ Karten sprechen, so macht diese Form der Subjektivität doch darauf aufmerksam, dass *persönliche* Wünsche und Vorstellungen tief in der gemeinsamen Situation stehen, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen und die ihnen Orientierung in der Suche nach Identität bietet – Lebenszuversicht, Halt, Lebensbedeutsamkeit und Sinn. Auf dem Hintergrund der Macht kulturindustrieller Medien auf das Denken und Fühlen von Kindern, vor allem aber junger Jugendlicher versteht es sich von selbst, dass Attraktivität nicht von guten Gebrauchswerten ausgeht, sondern vom Tuning eines so banalen Dings wie einer Frikadelle zu einem Kulturfetisch. Die Identität stiftende Bedeutung der Teilhabe (oder auch nur des Wunsches an solcher Teilhabe) am Lifestyle qua Konsum verdichtet sich in der Heiligsprechung der Orte dieses Konsums. Darin werden die Fetische konkret und abstrakt zugleich.

3.2 Illustrationen

In den folgenden fünf Illustrationen werde ich an Beispielen subjektiver Karten persönliche Bedeutungsfelder der SchülerInnen skizzieren. Kein Beispiel steht illustrativ für die Gesamtheit der Darstellungen zum jeweiligen Themenfeld. Wenn subjektive Karten dadurch gekennzeichnet sind, dass sie nicht eine vermeintlich objektive Realität darstellen, sondern die Beziehung zu einer „Herumwirklichkeit“ (Dürckheim), dann können sich in diesem Medium stets nur *persönliche* – oder an sie vermittelt – *gemeinsame Situationen* (zum „Situations“-Begriff“ vgl. auch Hasse 2007a sowie 2007b) ausdrücken. Eine quantifizierend-statistische Zusammenfassung müsste eine Abstraktionsebene konstruieren, die die Erlebnisdimension der persönlichen Betroffenheit von einer aktuellen, vielleicht auch zuständigen Situation unkenntlich machen würde. Die Pluralität der Darstellungen ist folglich so groß wie die Anzahl der erstellten Karten bzw. Zeichnungen.

3.2.1 *Die persönliche Situation im Raum der Stadt*

Die Abb. 1a und b illustrieren allein auf formaler Ebene ein Beispiel einfach strukturierter zeichnerischer Darstellungen. Es werden keine kartographischen Symbole i.e.S. verwendet, sondern nur Buchstaben, die in einer (nicht mit abgedruckten) Legende erklärt werden. Die meisten der erstellten Karten stellen sich auf der bildlichen Ebene nicht oder nur wenig differenzierter dar. Die Abb. 1 gibt das Arbeitsergebnis des sechzehnjährigen Schülers wider.

Die K1 stellt das räumliche Wohnumfeld dar (Abb. 1a). Der Selbstverortung genügt der Eintrag eines „M“ für „mein Haus“ (s. Bildmitte). Mit „A“ sind „andere Häuser“, mit „S“ ist ein Sägewerk und mit „H“ eine Bushaltestelle an der Hauptstraße („HS“) gekennzeichnet. In der erwünschten Stadt (K2) füllt der dargestellte Raumausschnitt nur etwa ein Viertel des für die Kartendarstellung vorgesehenen Raumes aus (Abb. 1b).

Nun gibt es nur noch zwei Straßenabschnitte, die in ihrer Darstellung darauf hindeuten, dass der darüber hinausgehende räumliche Zusammenhang keine subjektiv bedeutsame Rolle mehr spielt. Es gibt auch keine „anderen“ Häuser mehr. Damit ist die Anonymität anderer Menschen getilgt, die in K1 noch in „anderen Häusern“ wohnten; in dem im Kartenausschnitt dargestellten Raum wohnt sonst niemand. Die imaginierte Raum-„Ausstattung“ folgt persönlichen Bedürfnissen und Bedeutungen. Auch nun ist das „eigene“ Haus (samt Parkplatz) mit „M“ gekennzeichnet (s. Eckgrundstück Bildmitte). Alles zum



Abb. 1a Karte K1 (Schüler, 16 J.)

Abb. 1b Karte K2 (Schüler, 16 J.)

Leben Nötige befindet sich in der unmittelbaren Wohnumgebung. Der Arbeitsplatz ist auf der anderen Straßenseite und in dem daneben stehenden Haus wohnen alle „wichtigen Personen“. Gegenüber vom Wohnhaus ist der Spielplatz, auf den beiden angrenzenden Nachbargrundstücken sind Filialen von Fastfood-Ketten, ein „Dönerladen“ und eine „Mc Donalds“-Niederlassung. Indem alles Lebensbedeutsame im unmittelbaren Wohnumfeld angesiedelt wird, schrumpft die Stadt zum Dorf. Der Schüler wünscht sich eine (übersichtliche) Wohnumfeldgestaltung, die zwar Elemente einer städtischen Einzelhandelsstruktur aufweist; dagegen spiegelt sich die Stadt als komplexer und heterogener Raum in der Skizze nicht wider.

Auch das zweite Beispiel eines elfjährigen Mädchens bringt eine altersspezifisch ich-bezogene Weltansicht zum Ausdruck (s. Abb. 2).

Ausgangspunkt der Karte (K1) ist auch hier das eigene Haus („mein Haus“ s. Mitte rechts). Der starke Selbstbezug der Perspektive kommt im Verlauf der eingetragenen Straßen, die ein geschlossenes System bilden, zur Geltung. In dieser geschlossenen Welt gibt es am Ende der Verkehrswege fünf Orte. Drei Wege führen zu signifikanten Bezugspersonen (dem Haus des Vaters, des Onkels und der Oma). Eine Abzweigung endet beim „Einkaufsladen“.

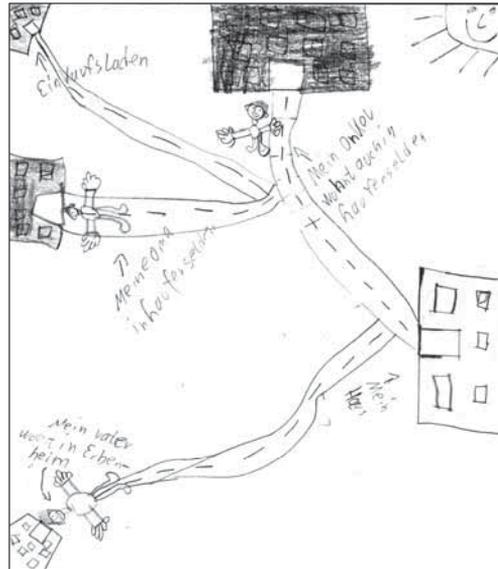


Abb. 2 Karte K1 (Schülerin, +11 Jahre)

Die Wunschstadt (K2, ohne Abb.) unterscheidet sich nur geringfügig von der aktuellen Erlebnisperspektive; nur ist das Haus des Onkels nun sehr viel kleiner, an die Stelle des Einkaufsladens tritt ein (etwas größer dargestellter) „Supermarkt“ und da, wo in Abb. 2 der Onkel wohnte, steht nun ein Kino. Das Haus des Onkels ist verlegt worden (nach unten rechts). Auch diese Karte ist aus dem weiteren Verflechtungsraum der Stadt entkoppelt. Was sich ändern soll, möge sich innerhalb einer eigenen Welt vollziehen, die ein verinseltetes Netzwerk darstellt.

Während die persönliche Situation in den beiden Beispielen in ihrer sozialen Dimension durch *personale* Beziehungen gekennzeichnet war, wird in Abb. 3b eines elfjährigen Jungen eine sozioökonomische Beziehung zum zentralen Thema. Eine Karte im weitesten Sinne liegt nur mit K1 vor (Abb. 3a). Schon in seiner formalen zeichnerischen Darstellung ist der eigene Wohn- und Lebensraum in seinem Erleben gegenüber jedem Herumraum isoliert. Auf einer in kräftigem Grün kolorierten Wiese (mit Hund) stehen zwei Wohnhäuser. Die Häuser außerhalb dieser Parzelle sind in blassem Gelb

gemalt. Mit den jeweils dazwischen symbolisierten Menschen erscheint der Raum außerhalb von Haus und Hof als eine Abstraktion.



Abb. 3a Karte K1 (Schüler, 11 Jahre)

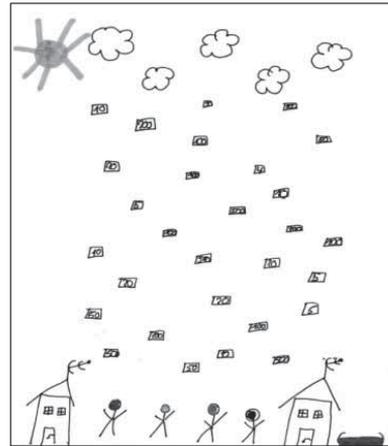


Abb. 3b Karte K2 (Schüler, 11 Jahre)

In K2 (Abb. 3b) wird die Form der Karte zugunsten einer naiven Illustration aufgegeben. Zwischen beiden Häusern stehen von links nach rechts der Vater, die Schwester, der Zeichner und die Mutter. Der Wunsch nach einem besseren Leben wird weniger durch die Eintragung eines Schwimmbeckens (unten rechts) symbolisiert, als durch einen vom Himmel fallenden Geldregen. Dieser ist von so zentraler Bedeutung, dass das Bild nun (im Unterschied zu K1) im Hoch- und nicht im Querformat angelegt und Dreiviertel der Bildfläche für die Andeutung von Geldscheinen verwendet wird. Das Beispiel macht in seiner eindeutigen Symbolik darauf aufmerksam, dass eine psychologische Deutung von Phantasielandkarten differenziertes Wissen über die aktuelle und zuständige Situation eines Kindes bzw. Jugendlichen voraussetzt.

So kann auch der Geldregen in K2 nicht (in einem trivialen Sinne) schon als Zeichen wirtschaftlicher Not gedeutet werden, spielen in der Welt der Massenmedien doch ökonomisierte Wunschträume eine beinahe alle anderen Bedeutungsfelder und Quellen sinnstiftenden Lebens überwältigende Rolle.

Keine subjektive Karte kann etwas anderes sichtbar machen als Spuren einer *persönlichen* Situation, die dann aktuellen Charakter hat, wenn sie „in beliebig kurzen Zeitabschnitten auf mögliche Veränderungen hin beobachtet wer-

den“ kann. Bei einer zuständlichen Situation ist „die Suche nach Veränderungen erst nach längeren Fristen sinnvoll“ (vgl. Schmitz 2009: 48). Ob die drei Beispiele auf eine aktuelle oder eine zuständliche Situation bezogen sind, entzieht sich auf dem alleinigen Niveau der zeichnerischen Darstellungen der Interpretation. Während unter 3.2.1 selbstbezogene Themen der Verortung in sozialen Beziehungen im Vordergrund standen, werden es im Folgenden weltbezogene Themen sein, die in den Schülerzeichnungen einen Ausdrucksraum gefunden haben.

3.2.2 Die Stadt als Raum erlebten Mangels

Das Unbehagen in der Stadt steht in den folgenden beiden Beispielen im Vordergrund. Die Zeichnung (K1) eines dreizehnjährigen Mädchens aus dem Verflechtungsraum um Wiesbaden (Abb. 4) ist noch nicht einmal im weiteren Sinne eine Karte; sie erinnert vielmehr an eine Filmszene. Die Anmerkungen am Rande der Zeichnung legen Bezüge zu diesem Medium nahe: „Da sitze ich leider ohne meine Gangsterfreunde und mir ist langweilig.“ Das Moment des subjektiven Ausdrucks wird durch die Schülerin explizit thematisiert: „Die Häuser sind in Wirklichkeit nicht so kaputt. Aber für mich sehen sie so aus.“ Neben der Sitzbank im rechten Teil des Bildes ist der Hinweis zu finden: „Die kaputte Bank steht für keinen Pausenplatz.“



Abb. 4 Karte K 1 (Schülerin, 13 Jahre)

Obwohl die Schule nicht in das Bild integriert worden ist – sonst hätte die Schülerin nicht von „Häusern“, sondern (zumindest auch) von der Schule gesprochen – wird eine auf sie bezogene Bewertung in die Straßen- und Häuserszene integriert. An einen Ort werden Eindrücke und Dinge zusammengelegt, die sich unabhängig von ihrer Lage, aber aufgrund ihrer bedeutungs-

spezifischen Ähnlichkeit für eine solche Zusammenlegung anbieten. Der graue Stimmungshintergrund der assoziativen Inszenierung wird durch die Reduktion auf Schwarz-Weiße (Bleistiftzeichnung) und die blassgelbe Kolorierung des Lichtkegels der Straßenlaterne auf beinahe dramatische Weise unterstrichen.

Auch hier muss offen bleiben, ob der melancholische Blick auf die Stadt auf Eindrücke persönlichen Stadterlebens zurückgeht oder sich im Medium eines Statt-/Stadt-Bildes das defizitäre Erleben einer persönlichen (evtl. familiären) Situation ausdrückt, m.a.W. ob das Bild eine Dystopie der Stadt oder eine des eigenen Lebens symbolisiert. Dieses fehlende Deutungswissen muss auch die Frage unbeantwortet lassen, ob die persönliche Betroffenheit der Schülerin von ihrer Situation zur Anfertigung einer Zeichnung und nicht einer Karte motiviert haben könnte, hätte doch eine Karte aufgrund ihrer Abstraktion *diesen* Ausdruck nicht zur Darstellung bringen können.

In der Mitte des folgenden Beispiels steht die Stadt als verkehrsinfrastruktureller Dichte- und Gefahrenraum. Die Karte K1 eines vierzehnjährigen Jungen aus Wiesbaden (Abb. 5a) stellt dessen Wohnquartier in der Nähe der innerstädtischen Kreuzung zweier Hauptverkehrsstraßen dar (Anmerkung am Fuß der Karte). Sein eigener Wohnort ist unten rechts kartiert. Mit „FW“ sind die Fußwege, mit einem schwarzen Quadrat Ampeln und mit einem schraffierten Streifen Radwege gekennzeichnet und in der Legende entsprechend erklärt.

In der Mitte der Karte ist also nicht der Wohnort des Schülers, sondern die Mitte der Kreuzung. Die Darstellung ist ganz von der Verkehrs- und Nutzungsstruktur des kleinräumlichen Ausschnittes geprägt.

Erst im Vergleich mit der Wunschsituation (K2, s. Abb. 5b) wird die Problemwahrnehmung deutlich, die im Hintergrund der Karte K1 liegt. Das Wohngrundstück des Schülers liegt zwar auch nun an einer Hauptstraße (s. Mitte rechts), ist jedoch durch eine Sackgasse vom Verkehrsraum der Stadt abgeschnitten.

In der zweiten Karte ist das Wohngrundstück von Parkflächen (mit Laub- und Nadelbäumen) und einer Eisbahn umgeben. Das Ausgrenzungsbedürfnis gegenüber dem öffentlichen Raum – wie er ihn von der Großstadt kennt – drückt sich in einer Stacheldrahtumzäunung seines Gartens aus. Die Schule befindet sich in der unmittelbaren Nachbarschaft. Ein *Mediamarkt* (oben links) verbindet das Leben und Wohnen abseits großstädtischen Verkehrs-

lärms mit den Offerten der High-Tech-Gesellschaft. Die Quadratur des Kreises verschärft sich noch dadurch, dass der Schüler am unteren Rand des Blatts anmerkt, dass seine „Wunsch-Wohnumgebung [...] nicht in einer Stadt ist, sondern in einem Dorf.“

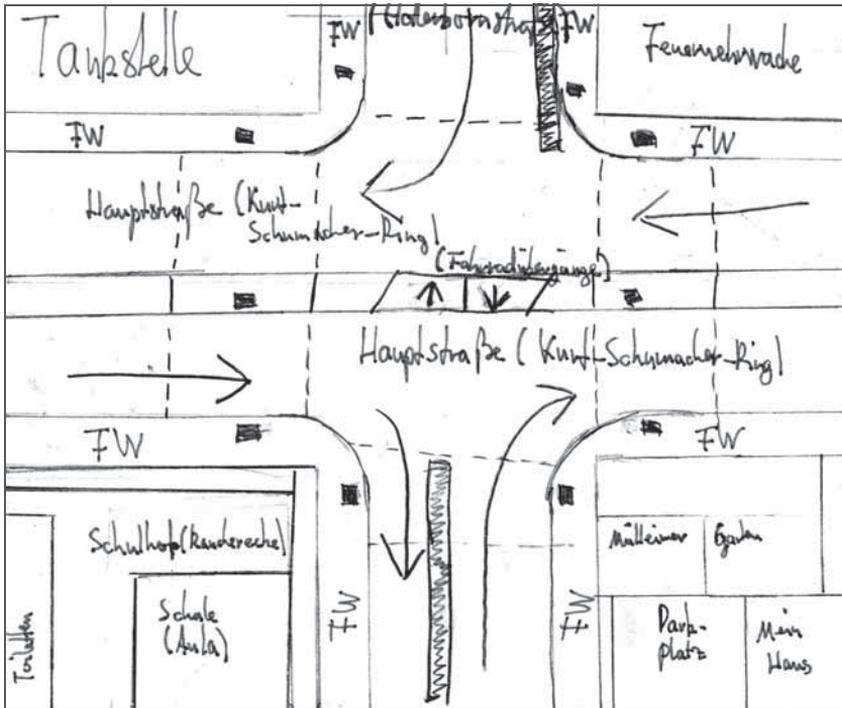


Abb. 5a Karte K1 (Schüler, 14 Jahre)

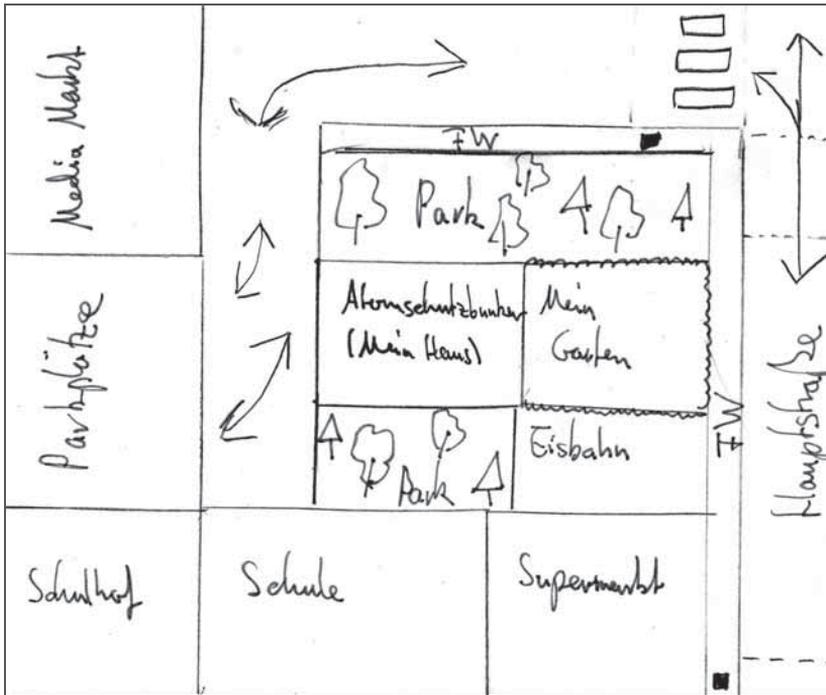


Abb. 5b Karte K2 (Schüler, 14 Jahre)

3.2.3 Die ökologische Stadt

Wenn Wahrnehmung auch subjektiv ist, so generiert sie doch ihre Aufmerksamkeiten nicht aus sich heraus. Das Individuum ist keine weltentbundene Monade, sondern entwickelt sich im Prozess seiner Sozialisation im Rahmen vielfältiger *gemeinsamer* Situationen. Sie sind auch die Schnittstellen der Vermittlung von Bedeutungen, die als Bewertungskategorien die affektive und kognitive Aufmerksamkeit orientieren. Massenmediale und – daran anschließend – pädagogische Diskurse schreiben bestimmten Sachverhalten, Problemen und Programmen (die in Situationen ganzheitlich verklammert sind) kulturelle Bedeutung zu. Solche Zuschreibungen werden mit steigendem Konfliktgehalt moralisch aufgeladen. Am Beispiel sog. „Umweltprobleme“ wird eine Diskrepanz zwischen politisch (und ideologisch) motivierter Individualisierung von Problemlösungserwartungen auf der einen Seite und

einem Überhang an symbolischer Politik in der Einwirkung auf systemische Strukturen in Politik und Ökonomie deutlich. Deshalb entfaltet gerade das pädagogische Programm »Bildung für Nachhaltigkeit« (vgl. Hasse 2010) eine suggestive Macht der Moralisierung. Kinder und Jugendliche lernen auf der Ebene eines heimlichen Lehrplans, dass die Lösung gesellschaftlicher Probleme im Austausch mit der Natur weitgehend von der Revision persönlicher Verhaltensmuster abhängt. So setzen in besonderer Weise pädagogische Konzepte (sofern sie praxiswirksam werden, sich also in konkretem Unterricht aktualisieren) Kategorien der Wahrnehmung fest, die wir üblicherweise der Subjektivität der Individuen zuschlagen.

Die folgenden beiden Beispiele thematisieren Aspekte des Stadterlebens, die dem Themenfeld der »Ökologie« zugerechnet werden können. Ein elfjähriger Schüler aus dem großstädtischen Verflechtungsraum zeichnet eine grobmotorisch plakative K1 (Abb. 6a), deren thematischer Akzent auf rauchenden Schornsteinen, Autos und Traktoren liegt.



Abb. 6a Karte K1 Abb.

Abb. 6b Karte K2 (Schüler, 11 Jahre)

Die visionäre Stadt der Wünsche (K2) kontrastiert dieses Bild – sie ist „ökologisiert“ (Abb. 6b). Eine Wasserfläche schränkt die Wohnbebauung ein, vor allem aber gibt es nun weder Autos noch Traktoren.

In der Erläuterung auf der Rückseite des Blattes heißt es: „So ist es besser. [...] Die Luft ist nicht mehr so verpestet, und schon kann man ein wenig die Erde retten. Sie ist fast kaputt.“ Die Mobilität wird in der visionären Stadt durch „fahrende Sessel“ bewerkstelligt, von denen vier auf den Trassen der vorhandenen Straßen eingetragen werden.

Zwei kaum differenziertere Karten liegen von einem sechzehnjährigen Schüler aus demselben Schulbezirk vor (Abb. 7a und b). Es werden zwei identische Raumausschnitte gezeichnet. In der erlebten Stadt gibt es kein Wohngebiet, nur einen Bahnhof, eine Fabrik und ein Einkaufscenter. Auf den Straßen herrscht viel Verkehr (vv) und auf den Freiflächen dazwischen liegt Dreck (Dr).

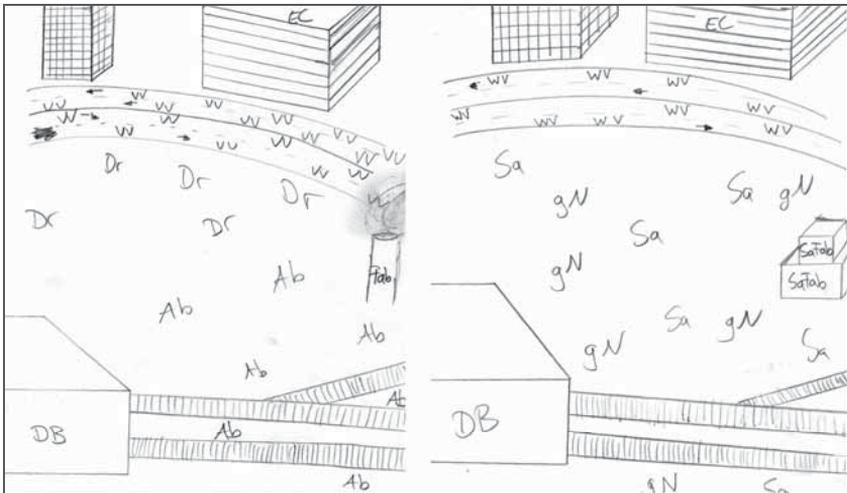


Abb. 7a Karte K1 Abb.

Abb. 7b Karte K2 (Schüler, 16 Jahre)

Das Gelände ist abgelegen (Ab). In das Bild der erwünschten Stadt werden die topographischen Eintragungen (jeweils im Medium einer hybriden Darstellungsform, die weder ganz der Karte noch ganz einer bildlichen Illustration entspricht) weitgehend unverändert übernommen. Während in K1 die Fabrik mit einem Rauch emittierenden Schornstein symbolisiert ist, deuten nun zwei aufeinander stehende Quader auf eine „saubere Fabrik“ hin. Was in K1 schmutzig dargestellt wurde, ist nun sauber. Wo in K1 eine „abgelegene“

Gegend war, ist in K2 gepflegte Natur; wo in K1 „viel Verkehr“ war, ist in K2 „wenig Verkehr“ und wo „Dreck“ war ist es sauber. Der Wunsch nach einer „sauberen“ Stadt geht nicht (wie im vorstehendem Beispiel der Arbeit eines Elfjährigen) durch den Engpass der anstrengenden Bemühung um den Entwurf einer *Idee*; er platziert sich in einer Zielsituation, in der die Vorzeichen der ökologischen Bewertung einfach umgekehrt sind.

3.2.4 Die Stadt als Raum der Kulturindustrie und des Konsums

In den Arbeiten der Kinder und Jugendlichen aller Altersgruppen ist eine starke Orientierung an den Konsumfetischen der Kulturindustrie festzustellen. Darin drückt sich die subtile Macht massenmedial inszenierter Vorbilder aus, die das Empfinden von Kindern und Jugendlichen aber nur in einer so großen Nachhaltigkeit entfalten können, weil Konsumgüter aufgrund der ihnen anhaftenden Symbolwerte ein Sinnvakuum zu füllen vermögen, das sich insbesondere in der Unter- aber auch in weiten Teilen der Mitteschicht durch andere Werte nur schwer kompensieren lässt.

Zwei Beispiele illustrieren die Bedeutung, die Stätten des Konsums als mediale Orte der Sinnstiftung im eigenen Leben einnehmen. Ein dreizehnjähriger Junge aus dem großstädtischen Umland legt in K1 die Karte eines Stadtteils vor (Abb. 8a).

Fünf Straßen laufen aus dem Kartenbild heraus; die Stadt erschöpft sich also nicht im dargestellten Kartenbild. Die Straßennamen beziehen sich auf tatsächlich existierende Straßen. Neben der Schule

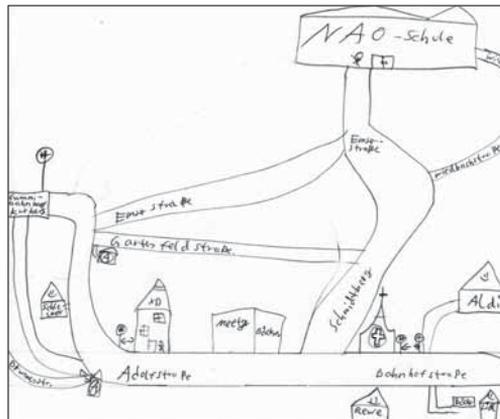


Abb. 8a Karte K1 (Schüler, 13 Jahre)

gibt es ein eigenes Haus (XD), eine Kirche und verschiedene Einzelhandelsgeschäfte mit Warenangeboten für den täglichen Gebrauch (Supermärkte, Bäcker, Apotheke (A), Drogeriemarkt).

Die Karte K2 (Abb. 8b) ist dagegen strukturell völlig anders aufgebaut. Zunächst ist der dargestellte Raum gegenüber der Stadt isoliert. Keine Straße führt aus dem Kartenblatt heraus. Es gibt nur noch fünf Straßen, die alle am eigenen Haus (XD) ihren Ausgang nehmen. Vier Straßen führen zu Niederlassungen von Fastfoodketten. Eine Straße verbindet den eigenen Wohnort mit der Schule. Diese trägt nun aber den Namen eines internationalen Bekleidungskonzerns für den Massenkonsum.

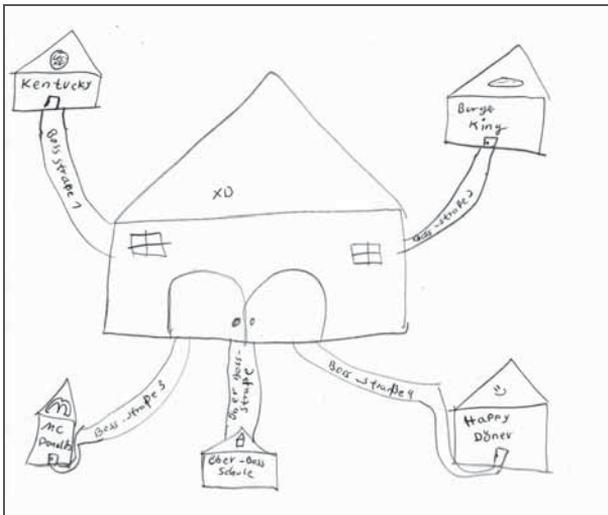


Abb. 8b Karte K2 (Schüler, 13 Jahre)

Die Phantasiestadt des Dreizehnjährigen stellt eine Inselwelt des Konsums dar und die individuellen Bedürfnisse sind an jeweils herrschenden Konsumtrends orientiert.

Die Arbeit eines siebzehnjährigen Schülers, der ebenfalls im nicht städtischen Raum wohnt, setzt in einer ebenfalls rudimentären Darstellungsform ähnliche Akzente. Die Karte K1 (Abb. 9a) bildet zwei Straßen (S) ab, an denen es nur einen REWE-Markt (s. unten), einen Kiosk inmitten eines Kreisels und zwei Bushaltestellen gibt.

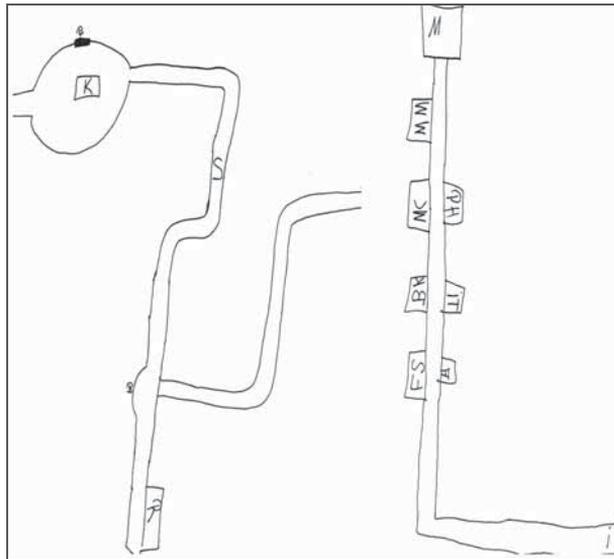


Abb. 9a Karte K1
(Schüler, 17 Jahre)

Abb. 9b Karte K2
(Schüler, 17 Jahre)

Die Karte enthält keinen Hinweis auf einen persönlich wichtigen Ort sozialer Begegnung wie die eigene Wohnung oder die Schule. Dieser kärglich ausgestattete Raum verändert sich in der Karte K2 (Abb. 9b) zunächst durch die Reduktion auf eine Straße, die am rechten unteren Bildrand jedoch weiter in die Innenstadt führt. Am oberen Ende der das Kartenbild in vertikaler Richtung bestimmenden Straße befindet sich das eigene Wohnhaus.

Hier endet die Straße, an der sich drei Filialen von Fastfoodketten (Mc = Mc Donalds, PH = Pizza Hut, BK = Burger King) befinden. Ein Media Markt liegt unmittelbar neben dem eigenen Wohnhaus. Unterhalb eines italienischen Restaurants enthält die Karte einen Eintrag für den Arbeitsplatz (A). Damit ist auch diese Wunschwelt weitgehend geschlossen und nur noch optional mit der Innenstadt verbunden.

Das einzige Gegenbeispiel sehr zahlreicher ähnlicher Karten zur subjektiven Bedeutung von Konsumgütern der Kulturindustrie liefert die Arbeit einer zwölfjährigen Schülerin aus Wiesbaden (Abb. 10a und b). Die Karte K1 gibt

einen kurzen Straßenabschnitt mit zwei Ampelunterbrechungen wieder. An beiden Seiten der Straße befinden sich nun jene Läden, die in den beiden anderen Karten die Identifikationspunkte der jeweiligen Wunschstadt bildeten.



Abb. 10 Karte K1 (Schülerin, 12 Jahre)

Abb. 10b Karte K2 (Schülerin, 12 Jahre)

In K2 (Abb. 10b) verschwinden diese nun zugunsten einer begrünten Spielfläche in Gänze. Dafür gibt es nun einen Supermarkt, der auf der Karte K1 nicht vorkam.

Ob die Schülerin auf dem Ausschnitt auch ihren Wohnort sieht, wird aus der Zeichnung nicht deutlich. Sie merkt lediglich an, dass das „Viereck“ (s. oben rechts) „ein ganz großes Gebäude“ sei. Die ersten beiden Beispiele illustrieren massive Formen der individuellen Unterwerfung unter Konsummoden, die den Rang von Identifikationsmedien haben und als Katalysatoren für die Herausbildung gemeinsamer Situationen vor allem in Peergroups fungieren. Welche wertbezogene Orientierung der „Ignorierung“ dieser Welt der Fetische, wie sie im dritten Beispiel zur Geltung kommt, zugrunde liegt, muss offen bleiben.

3.2.5 Illusionsräume

Zwei letzte Beispiele lassen sich unmittelbar der Kategorie der Phantasie-landkarte zuordnen. Sie illustrieren Perspektiven auf die Stadt, die sich weniger einem Thema zuordnen lassen wie die Beispiele der voranstehenden Kapitel. Ich möchte sie unter dem Leitbegriff der Illusionsräume zusammenfassen, weil sie die Stadt in der Imagination der Karte K2 als einen ganz anderen Raum entwerfen als sich der tatsächliche Raum der Stadt diesen

Kindern darstellt. Illusionen stehen jedoch in keinem phantastischen Raum der reinen Wünsche, denn sie werden durch subjektives Erleben der wirklichen Stadt genährt. Aus diesem Grunde hatte Michel Foucault in seiner Heterotopologie auch ein unmittelbares Wechselwirkungsverhältnis zwischen Illusions- und Kompensationsheterotopien gesehen (vgl. 1967). Die Illusion lässt sich deshalb auch als Kompensation eines gefühlten Mangels verstehen. Sie verweist auf ein Defiziterleben, das so lange im Dunkeln bleiben muss, wie nichts über seine Gründe ausgesagt werden kann. Auch die folgenden beiden Beispiele setzen Gestalten des Utopischen ins Bild. Auf welche Formen dystopischen Erlebens sie bezogen sind, sagen uns die Karten nicht.

Eine vierzehnjährige Schülerin aus Wiesbaden zeichnet als K1 (Abb. 11a) eine großmaßstäbliche Kreuzungssituation im städtischen Raum. Formal weist die Karte abstrakte und naive Zeichen auf.

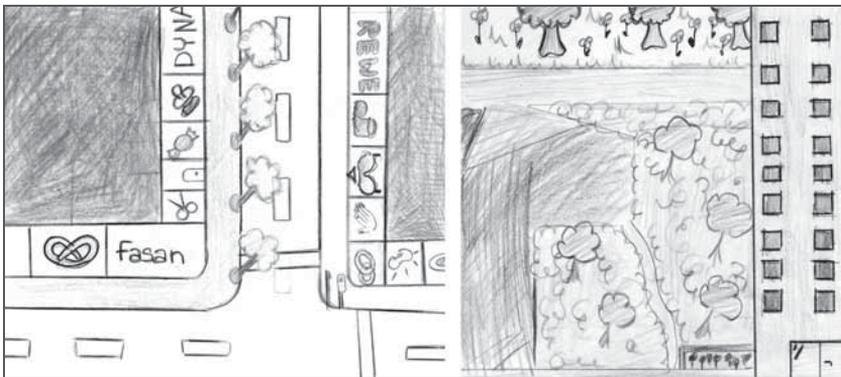


Abb. 11a Karte K1 (Schüler, 14 Jahre)

Abb. 11b Karte K2 (Schülerin, 14 Jahre)

Geschäfte sind entweder mit ihrem Namen oder mit einem einfachen kartographischen Symbol kartiert, das in der Legende erklärt ist (z. B. Änderungsschneiderei, Kiosk, Juwelier, Bäckerei, „Kleider fürs Baby“, Asia Imbiss, Beate Uhse-Shop, Sportladen, Nagelstudio, Hörgeräteladen). Die Bäume am Straßenrand sind dagegen im bildlichen Sinne als dreidimensionale Dinge in den Raum gestellt. Die Straßensituation stellt einen typischen innerstädtischen Dichteraum mit einem diversifizierten Angebot an Waren und Dienstleistungen dar.

In K2 (Abb. 11b) stellt sich in der Imagination der Wunschstadt eine völlig andere Welt dar. Dennoch bezieht sie ein geradezu charakteristisches Gestaltungselement der Großstadt an zentraler Position ein. Neben einem Park platziert die Schülerin – in eine Gegend ohne Straßen – ein Hochhaus.

In einer Anmerkung schreibt sie dazu, sie wünsche sich „ein großes Hochhaus und viel Grün.“ Die Stadt wird so zu einem paradoxen Raum.

Ein siebzehnjähriger Junge aus einem nicht städtischen Raum entwirft eine kleinmaßstäbliche Karte von Kiel (K1 ohne Abb.), auf deren topographischem Grundraster ein signifikantes Bauwerk aus Wiesbaden vorkommt. Östlich der Kieler Förde sind mehrere Stadteile kartiert, die durch Hauptverkehrsstraßen miteinander verbunden sind. In der Innenstadt weisen Buchstaben u. a. auf Bahnhof, Marine, Supermarkt, Kirche und einen Surfshop hin. Erst auf diesem Hintergrund der (vergleichsweise bemerkenswert) kleinmaßstäblichen Darstellung einer Stadt findet die Karte K2 die ihr gebührende

Aufmerksamkeit. Von den zahlreichen Karten dieser Studie liefert sie eines der wenigen Beispiele, die im engeren Sinne als Phantasielandkarte aufgefasst werden können. Der phantastische Gehalt der Karte kommt schon darin zum Ausdruck, dass die Wunschstadt des Schülers (s. Abb. 12) auf einer Insel liegt oder eine Insel ist (s. Kartierung eines Hafens im Norden des Eilandes). Die Insel ist aber nicht nur durch das umgebende Wasser von jedem anderen Raum getrennt. Über dem Wasser ist Nebel ausgebreitet, der schon die Sicht auf ein fernes oder nahes Festland vereitelt.

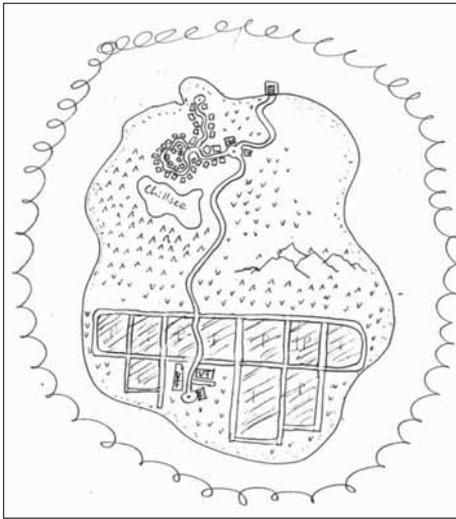


Abb. 12 Karte K2 (Schüler, 17 Jahre)

Das Eiland ist als ein vielgestaltiger Raum dargestellt. Zum Siedlungsgebiet im Norden, das von harmonischen Straßenverläufen durchzogen wird, gehört ein Freizeit- und Erholungssee („Chillsee“). Die Siedlung ist durch weitläufige Waldflächen und einen

Gebirgszug im Osten vom südlichen Teil der Insel getrennt. Dort liegen Plantagen, deren Produkte in einer „Verarbeitungsfabrik“ veredelt und über „Verkaufsstände“ auf den (insularen) Markt gelangen. Für den Schüler konstituiert sich in dem dargestellten Illusionsraum eine andere Welt. In welcher Weise sie als „ökologische“ Vision zu deuten ist, kann bestenfalls aus dem Namen, dem er ihr gegeben hat, geschlossen werden: „Biostadt“.

4 Schlussfolgerungen

Gerade die letzten Karten illusionierter Räume weisen auf die Notwendigkeit hin, subjektive Karten in einen didaktischen Zusammenhang einzubetten, in dem die Imagination eines Raumes in der Spannung zwischen alltäglichem Erleben und projektivem Wunsch thematisch im Zentrum steht. Nur dann kann gewährleistet werden, dass Sinnverknüpfungen zu den nur psychologisch deutbaren Chiffren der Karten auch hergestellt werden können. Wenn sich schon jede subjektive Karte nur als Spiegel der Vergesellschaftung verstehen lässt, so erfordert die Interpretation solcher Ausdrucksgestalten auch den Rückbezug zur gesellschaftlichen Produktion von Subjektivität, die ihre affektiven Ressourcen aus den Hauptströmungen kultureller, politischer und ökonomischer Bedeutungsordnungen bezieht.

Schließlich ist die subjektive Karte nicht nur ein Forschungsobjekt, sondern auch und vor allem ein didaktisches Medium zur Gestaltung von Bildungsprozessen. Indem sie von vornherein die kognitivistischen Präliminarien herrschender Bildungspolitik unterläuft, eröffnen sich Perspektiven der Reflexion persönlicher wie gesellschaftlich vermittelter Deutungsmuster und Wunschvorstellungen eigenen Lebens im Raum der Stadt, des Dorfes, der Region etc. Die an die Interpretation subjektiver Karten zu stellenden Ansprüche wiegen im didaktischen Einsatz der Methode »subjektive Kartographie« noch schwerer: ohne differenziertes Wissen um die subjektiven Assoziations- und situativen Bedeutungswelten von Kindern und Jugendlichen kann das Gespräch über subjektive Weltansichten allzu leicht in Unterströmungen geraten, die unbewusst in psychoanalytische Abgründe führen. Wenn die sinnlich-handwerkliche Zeichnung einer subjektiven Karte – ganz nebenbei und unbewusst – aber zu einer traumatischen Reaktualisierung führen kann, so ist hohe pädagogische Professionalität gefordert. Subjektive Karten taugen nicht als Stoff für Vertretungsstunden.

Literaturverzeichnis

- Birkenhauer, J. (1974): Erdkunde, Teil 2. Düsseldorf.
- Downs, R.M. / Stea, D. (1982): Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen, New York (Original 1977).
- Fezer, F. (1974): Karteninterpretation. (= Das Geographische Seminar). Braunschweig.
- Foucault, M. (1967): Andere Räume. In: Barck, K. / P. Gente (Hrsg.): Aisthesis. Leipzig 1990, S. 34–46.
- Hasse, J. (2007a): Das eigene Selbst als Situation. Zur Bedeutung der Foucault'schen Sorge um sich selbst für das Lehren und Lernen. In: Schomaker, C. / R. Stockmann (2007 Hrsg.): Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn, S. 14–31.
- Hasse, J. (2007b): Räume menschlichen Lebens. Zur Ontologie von Raum und Räumlichkeit zwischen Natur und Kultur. In: *Philosophia naturalis*, Band 44, Heft 1, S. 3–30.
- Hasse, J. (2010): Umwelt und Pädagogik. In: Rießland, M. / E. Borst / A. Bernhard (Hrsg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen (= Pädagogik und Politik, Bd. 3), Hohengehren, S. 118–130.
- Hinkel, H. (2000): Analysemodell zur Interpretation von Kinder- und Jugendzeichnungen. In: *Kunst + Unterricht*, H. 246, S. 62–65.
- Hüttermann, A. (1986): Karten- und Luftbildinterpretation. In: Köck, H. (Hrsg.) *Handbuch des Geographieunterrichts*, Bd. 1, Köln, S. 55–59.
- Hüttermann, A. (1998): Kartenlesen – (k) eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München.
- Odenbach, K. (1957): Phantasielandkarten. In: »Westermanns Pädagogische Beiträge«, 9. Jg. 1957, S. 217–226.
- Philipps, K. (2004): Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt.
- Reiß, W. (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Berlin.
- Reiß, W. (2000): Die Darstellung des Raums bei Kindern und Jugendlichen. In: *Kunst + Unterricht*, H. 246, S. 56–59.
- Schmitz, H. (1994): *Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie*. Bonn.
- Schmitz, H. (2009): *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Freiburg und München.

Mirka Dickel

Durchkreuzen und Durchqueren – Kartographie als Praxis der Selbst-Verortung auf Reisen

1 Einleitung

In dem Roman „Die Karte meiner Träume“ aus dem Jahre 2009 entfaltet der Autor Reif Larsen die Reiseerlebnisse von T.S. Spivet, der in jungen Jahren seine Leidenschaft für die Kartographie¹ entdeckt, die ein Leben lang anhält. Er kartiert akribisch alles, was ihm begegnet, zunächst auf einer Ranch in Montana, dann unterwegs auf dem Weg nach Washington, wo er eingeladen ist, einen Wissenschaftspreis für seine Kartierungen entgegen zu nehmen.

Im Laufe seiner Reise verändert sich sein Verhältnis zur Kartographie. Dies wird u. a. an einem Kommentar deutlich, den er seiner ersten Karte (Abb. 1), die zu Hause auf der Veranda der Ranch im Alter von 6 Jahren entstanden ist, aus der Retrospektive zur Seite stellt:

„Damals fand ich, das sei eine gute Anweisung, wie man auf den alten schrulligen Mount Humbug hinaufsteigen konnte, um Gott einmal die Hand zu schütteln. [...] Ich habe damals noch nicht begriffen, dass die Darstellung des Ortes etwas anderes ist, als der Ort selbst. Mit sechs Jahren konnte ein Junge noch mit derselben Selbstverständlichkeit in einer Zeichnung leben wie an dem dazugehörigen Ort“ (Larsen 2010: 9).

1 Wenngleich zwischen den Ausdrücken „Kartographieren“ und „Kartieren“ semantische Unterschiede bestehen mögen, verwende ich sie weitgehend synonym und folge damit Gepflogenheiten in der außergeographischen Szene, besonders im Bereich der Ästhetik bzw. Kunst.

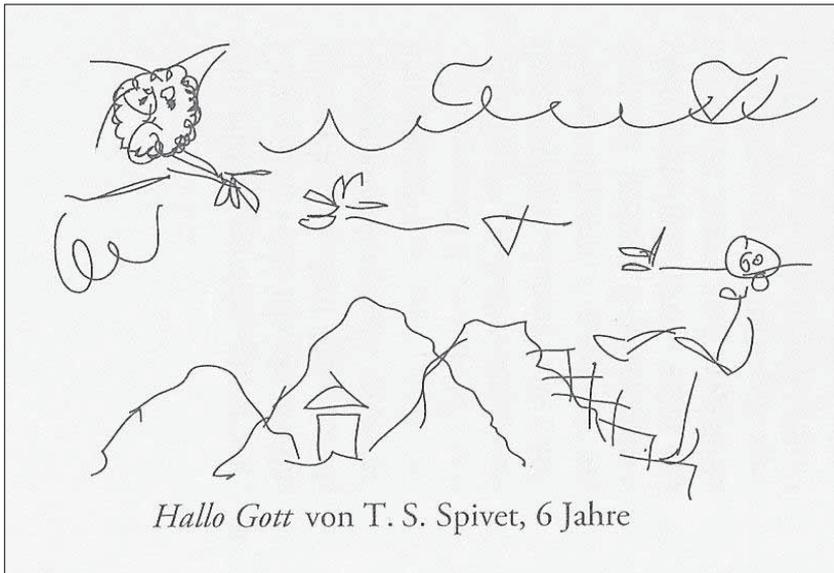


Abb.1 Hallo Gott (Larsen 2009: 9)

Spivet erkennt, dass Karten Welt niemals abbilden. Vielmehr vermitteln sie ein Verhältnis zwischen dem Kartographen und seiner Welt. Die Verleihung des Wissenschaftspreises für Spivets akkurate Karten kann daher auch als ironische Anspielung auf ein erkenntnisschwaches, konservatives Wissenschaftssystem gelesen werden, das die Darstellung für die Sache nimmt und das Sichtbare für das Objekt, das es in topographischer Logik der Erdoberflächlichkeit zu erforschen, zu kartieren und zu vermitteln sucht.

Um zu ermöglichen, dass Kartographie als Erkenntnis- und Vermittlungspraxis auf Reisen in den Blick geraten kann, ist es notwendig, verschiedene Fragen philosophischer Art aufzuwerfen und den Zusammenhang zwischen Reisen und Erfahrung zu klären. Sodann müsste die Bedeutung der Aufzeichnung, synonym zu „Graphie“ (griech. gràphein: schreiben, ritzen, zeichnen) (vgl. Sabisch 2007:17), hier bezogen auf die Karto-Graphie, im Zusammenhang des Reisens entfaltet werden. Denn ein Medium oder Mittel, das für die Ver„mittel“ung auf Reisen seit jeher bedeutsam ist, ist – neben dem Brief und dem Reisetagebuch – die Karte. Von hier aus soll deutlich werden, wie Kartographie als Praxis der Selbst-Verortung auf Reisen verstanden werden

und welche Bedeutung der subjektiven Kartographie im Sinne des Forschenden Lernens zukommen kann. Diese Betrachtungen können dann vielleicht einen Beitrag leisten, um etwas von dem zu verstehen zu geben, was griechische Philosophen als *eudaimonia*, Entfaltung der Persönlichkeit, bezeichnet haben (vgl. Botton 2002: 17).

2 Zum Wesen des Reisens

Reisen heißt mehr als sich mechanisch fortzubewegen. Die Reise ist Selbstbewegung, Erfahrung der Fremde und Veränderung. In der reisenden Bewegung verlässt man die ausgetretenen Pfade und eingeschliffenen Routinen des Alltags und stellt eine äußere und innere Bewegung (motion/emotion), die Einheit von Impuls und Aktion, Bewegung und Erregung, Eindruck und Ausdruck in den Mittelpunkt des eigenen Daseins. Reisend erschließt sich uns etwas von der Welt, das wir auf keine andere Weise erfahren. Menschen können ohne das Reisen nicht existieren, es ist eine dem Menschen innewohnende Eigenschaft, eine Lebensweise menschlicher Existenz (Bianchi 1997a: 50; 1997b 54) und zuweilen eine Lebensform, wie uns Permanentreisende und Berufsabenteurer wie Isabelle Eberhardt, Reinhold Messner und Bruce Chatwin vor Augen führen (Boomers 2004).

Während für Bianchi und Boomers die Koinzidenz einer inneren und äußeren Bewegung Kennzeichen des Reisens ist, versteht Stiegler das Reisen als einen inneren Zustand, bei dem – auch wenn man sich nicht vom Fleck bewegt – vieles in Bewegung ist. Bei der auf Xavier de Maistre zurückgehenden „Zimmerreise“ (1790), die bis hin zur Gegenwart Modell zahlreicher ähnlicher Reisen werden sollte, handelt es sich nicht um eine imaginäre Reise, die eine Utopie ohne örtliche Entsprechung entwirft. Es geht vielmehr darum, „[v]ermeintlich bekannte Räume [zu] verfremden, sie mit dem dergestalt eingesetzten Blick eines Ethnologen in Augenschein [zu] nehmen und sie so zu erkunden, als handelte es sich um einen Raum, den man zum ersten Mal betritt oder zumindest mit neuen Augen sieht“ (Stiegler 2010: 11). Im reisenden Stillstand vollzieht sich eine Ent-fernung, ein Abrücken von einem Raum der Gewohnheit, ein Neuerkunden und zugleich ein Beschreiben. Die Entdeckungen und Erfahrungen, die der Reisende macht, sind nicht losgelöst von einem Ort möglich, sondern vielmehr abhängig von dem Zimmer, in dem er sich befindet (Stiegler 2010: 9 u. 11).

Im Gegensatz zu Reisephilosophien, die die Eigenaktivität des Reisenden betonen, und beim Abreisen, Verfremden, Abstandnehmen das Vorausgehen einer bewussten Entscheidung des Reisenden annehmen, stellen Virilio/Lotringer diese Eigenaktivität des Reisenden als Voraussetzung der Reise in Frage. Während man früher noch abreisen musste um anzukommen, so ihre These, kommen die Dinge jetzt auf einen zu, ohne dass man abreist (vgl. Virilio/Lotringer 1984: 70). Demnach geht es heute darum, mit dem Auf-uns-Zukommen der Dinge einen Umgang zu finden. Wenn wir den Prozess, der dadurch in Gang gesetzt wird, dass etwas auf uns zukommt, das Staunen, Stutzen oder Wundern, Ratlosigkeit, Verwirrung oder gar Ausweglosigkeit in uns auslöst und den Fluss des Selbstverständlichen durchbricht, als Reisen bezeichnen, wird deutlich, dass in diesem Sinne die Reise zum Sinnbild der Erfahrung oder Durchquerung der Welt wird. Auf die Möglichkeit der Übertragung des Prinzips Reisen auf die Erfahrung an sich weist auch Heinrichs hin. Da sich Erfahrungen aus Bildern und Vor-Bildern zusammensetzen, aus Wegen, Bewegungen und Umkreisungen wunschbesetzter Orte, kann man Heinrichs zufolge die Erfahrung als Reisen an sich bezeichnen (vgl. 1997: 215). Reisen ist auch nach Leed „die paradigmatische Erfahrung an sich, der Inbegriff eines unmittelbaren und echten Erlebnisses, das die betreffende Person zutiefst verändert“ (Leed 1993: 19).

Dass Reisen und Erfahrung eng verwandt sind, zeigt u. a. die Etymologie. Mit den Partizipien „bewandert und „erfahren“ wird jemand bezeichnet, der etwas aus eigener Erfahrung kennt bzw. auf einem Gebiet umfassend gebildet ist. Im Wort Erfahrung scheint das Wort „Fahrt“ als älteste Umschreibung des Reisens auf (vgl. zur Etymologie Hlavin-Schulze 1998: 13–15; Leed 1993: 19f). Dies erinnert auch an die Symbolik der Lebensreise: „Das Leben ist eine Irrfahrt zum Selbst. Wissen wir, wer wir sind? Auf unserem Lebensweg zur Wahrheit und Weisheit brechen wir eigentlich zu unserer Selbstentdeckung auf. Während das Ziel im Schatten bleibt, müssen wir unserem Schicksal – wie katastrophal es auch immer sei – einen Sinn verleihen, mit der Liebe, mit der Gelassenheit und durch die Entdeckung des eigenen Selbst“ (Bianchi 1997b: 63). Die thematische Verbindung zwischen Reisen und der Suche wurde immer wieder literarisch verarbeitet und tradiert und erinnert z. B. an die Irrfahrten eines Odysseus, an die Schiffe des Fliegenden Holländers, die steuerlose Todesbarke von Kafkas „Jäger Grachus“ sowie Rimbauds „Bateau ivre“, die ins Unendliche treiben (vgl. Frank 1979).

Werden Reisen als Aufbruch ins Anderswo charakterisiert, so stellt sich die Frage, wo dieses Anderswo zu finden ist. Was kann das Fremde sein, das uns lockt, was bedeutet fremd überhaupt? Noch nicht kartierte Flächen, völlig untouristische Orte und unverdorrene Plätze, die es zu entdecken gilt, sind kaum noch zu finden. Nach Michel Serres ist die „Zeit der Abenteuer [...] vorbei. Keine Forscher mehr auf der Suche nach schwarzem Gold,... keine Ethnologen im Land der Inka, keine Schnee- und Bergmenschen im Himalaya, keine geraubten Zepter, keine Reisen zum Mond“ (Serres nach Künzel 1997: 136). Jedoch sind – folgt man Timm Ulrichs – im Innenleben eines Jeden „noch [...] weiße Flecke des Unbekannten zu vermuten, nur da noch ist Neuland einer geheimnisvollen Terra incognita zu betreten“ (Ulrichs nach Stiegler 2010: 221). Genauso wenig, wie es die Reise schlechthin gibt, gibt es das Anderswo, das Fremde oder die Fremde als definitiven Ort. In „Topographie des Fremden“ weist Waldenfels (1995) darauf hin, dass es das Fremde sehr wohl noch gibt, allerdings in anderer Form. Waldenfels denkt das Fremde vom Ort des Fremden her, als ein Anderswo und Außerordentliches, das keinen angestammten Platz hat und sich unserer Einordnung entzieht, das unseren begrenzten Ordnungsrahmen sprengt und uns in Frage stellt. Es taucht an den Rändern und Lücken unserer Sinnbildungen und Ordnungsmuster auf, es ist inmitten des Eigenen zu finden, quasi als Kehrseite der Medaille.

3 Kartographien und Reisen

Angeht die Sehnsucht jedes Reisenden nach einem persönlichen Anderswo, nach individuellen Reiseerlebnissen und ureigenen Reiseerfahrungen erstaunt es, dass die Karte, das klassische Medium der Orientierung auf Reisen, nach wie vor eine universelle Gültigkeit hat und attraktive Orte ver- und vorschreibt. Reisekarten bringen immer einen schon vorstrukturierten und kollektiven Sinn zur Ansicht. Seit 2010 sind z. B. im Lübecker Kleinverlag Kalimedea zwei Kartenexemplare erhältlich mit dem Titel „Frauenkarte“ und „Männerkarte“, die je 400 attraktive Reiseziele in Deutschland für die Frau respektive den Mann vorstellen. Die Kennzeichnung von Schillers Gartenhaus in Jena auf der „Frauenkarte“ und die Auslassung der Kennzeichnung desselben auf der „Männerkarte“, um nur ein Beispiel zu nennen, sagt jedoch nichts aus über die spezifische Attraktivität des Ortes „Gartenhaus“ für den einzelnen Reisenden. Die Karte sagt vielmehr etwas aus über eine Zuschreibung, darüber, was in unserer Gesellschaft als Sehenswürdigkeit gehandelt wird und welche gesellschaftlichen Orientierungsmuster hinsichtlich der Ka-

tegorien „Frau“ und „Mann“ und ihre Vorlieben in Bezug auf bestimmte Orte hier relevant sind. Wenn wir topographische oder thematische Karten unserer Orientierung unterwegs zugrunde legen, bewegen wir uns also im Bereich der gesellschaftlichen Konventionen, die nicht nur in der Symbolik und Farbgebung der Karte zum Ausdruck kommen, sondern auch im Ausschnitt, Maßstab, Thema, Inhalt und den Auslassungen. Besonders in aktuellen Reiseführern, wie alternativ sie sich auch nennen mögen, werden Vorurteile, Klischees und Stereotype zu einzelnen Ländern und Kulturen (re-) produziert. Die „jetlag Travelguides“ aus dem Heyne Verlag machen diese Facetten der Reiseführer sichtbar. In dieser Reihe sind bislang Führer zu sechs fiktiven Ländern erschienen: „San Sombrero“ – Karibik, Karneval und Kakerlaken“, „Phaic Tan – Land des krampfhaften Lächelns“ und „Molwanien – Land des schadhafte Lächelns“ sowie „Alpenstein“, „Aloha Takki Tikki“ und „Let’s go Bongoswana“.

Wird Reisen angetrieben von einer Sehnsucht nach dem Glücksgefühl, das vorbeiziehende Bilder in uns hervorzurufen vermögen, das aus der Befreiung vom Zwang, alles bezeichnen und damit bewerten zu müssen und aus dem Sich-Hingeben an den großen Fluss der Dinge resultiert (Steffen/Siegenthaler 1997: 75), würden wir auf Reisen besser fahren, wenn wir auf Karten ganz verzichteten. Doch, so gibt Cees Noteboom zu bedenken, „[w]enn du bleiben, etwas sehen möchtest, kommst du ohne Karte nicht aus“ (Nooteboom). Karten bannen die Flüchtigkeit der eigenen Erfahrungen und stellen den Fluss der Bilder, das bewegte und bewegende Leben, fest. Diese Festschreibungen werden im nächsten Moment wieder verflüssigt und überformt. In Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, Umgestalten und Verwerfen von Karten formiert und reformiert sich Sinn. Oder anders gesagt: Während die Kontinuität der Bewegung die Vorstellung entstehen lässt, dass Raum endlos wäre, unterbricht der Stillstand diese Unendlichkeit, sorgt für ein Innehalten in der Bewegung und bewirkt, dass Raum zum Ort wird. Diese Unterbrechung, dieser Stillstand kann durch das Zeichnen einer Karte hergestellt werden. Die Karte hebt die Kontinuität des Raumes auf und verwandelt ihn in einen Ort. Indem die Bewegung wieder aufgenommen wird, verwandelt sich Ort in Raum (vgl. Leed 1993: 93, vgl. auch De Certeau 1988: 217–236).

Im Unterschied zu den im Handel erhältlichen Karten, die eine Region vorstellen und dieser ein für allemal eine feste Bedeutung zuschreiben, liegt die Bedeutung der subjektiven Kartographie des Reisenden weniger auf dem Ergebnis, der Karte, als vielmehr auf dem Vollzug, der Kartierung als kultu-

reller Praxis. Das Kartographieren fungiert im Sinne einer Selbst-Verortung auf Reisen. In der kartierenden Verortung findet das Selbst Orientierung. Gefundene Standorte werden im Laufe der Weiterreise wiederholt verlassen und neu gefunden. Diese Bewegungen fließen in das Kartographieren ein und zugleich organisiert die Kartierung die Weiterreise, indem sie Orientierung vermittelt. Reiseerfahrung und Kartographie gehen somit Hand in Hand. Die Erfahrung gelangt über die Kartierung zur Repräsentation. Der Reisende schafft sich eigene Formen und Ausdrucksarten, bedient sich der konventionellen Routinen der Kartographie, unterläuft sie, erfindet neue kartographische Praktiken und bringt so in einer individuellen kartographischen Praxis hervor, was sich konventionell nicht einfach ausdrücken und darstellen lässt. Die Doppelbewegung, die darin besteht, dass die Erfahrung zur Kartierung führt und die Kartierung zur Erfahrung, formiert die Reiseerfahrung. Kleists Verfertigung der Gedanken in der Rede entspräche dann einer Verfertigung der Reiseerfahrung beim Kartieren. Man kennt die Dynamik vom Reisetagebuch. Auch das Reisen und das Schreiben sind aufs Engste aufeinander bezogen; neben dem Kartieren ist das Schreiben die klassische Aufzeichnungspraxis unterwegs, und nicht selten geht das Auzeichnen von Karten und Texten in Reisetagebüchern Hand in Hand.

4 Reisen als Erfahrung

In seinem Gedicht „Hunting of the Snark“ stellt Lewis Carroll die Suche einer Schiffsmannschaft, einer skurrilen Gesellschaft von Männern und einem Biber, nach einem Fabeltier namens „snark“ – oder zu Deutsch „Schnatz“ – dar. Als die Crew sich zu Beginn der Reise an Bord versammelt, bestimmt der Kapitän seinen Kurs, indem er eine leere Landkarte zeigt.

*„Eine riesige Karte gekauft für die Reise,
Hatt‘ der Captain immer dabei.
Sie zeigt das Meer, und die Crew fand es weise,
Daß nur Meer und sonst nichts auf ihr sei“*

(Übersetzung der Reclam-Ausgabe 1996: 26).

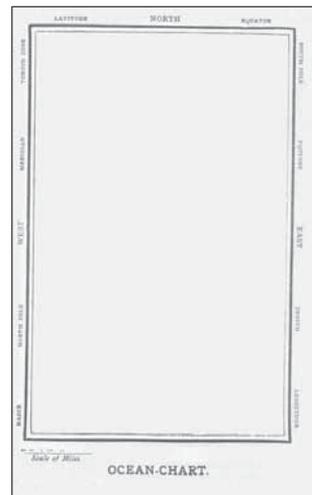


Abb. 2 Leere Karte (Reclam-Ausgabe 1996: 26)

Die konventionelle Seekarte, an der sich die Mannschaft orientieren könnte, ist über Bord geworfen. Diese leere Karte müssen die Matrosen neu füllen und also die Weltmeere neu entdecken. Damit beginnt die Suche. Versteht man die Karte gewöhnlich als Orientierungshilfe für die Durchquerung oder Erfahrung der Welt, wird die Kartographie „zur künstlichen Metapher auch für Orientierung in einer immer orientierungsloser apostrophierten Welt“ (Beil nach Sabisch 1997: 19). Eine leere Karte eröffnet einen Möglichkeitsraum, da die Welt selbstständig erfahren und kartiert werden muss. Während die Kartographie gemeinhin mit einer geographischen Wissenschaftspraxis in Verbindung gebracht wird, liegen die Orientierungskategorien und Ordnungsmuster in dieser Form der Kartierung nicht im Außen. Sie liegen vielmehr in der Erfahrung selbst. Damit werden Welt und Kartierung neu zueinander ins Verhältnis gesetzt. Es geht darum, die Welt selbst als Medium zu verstehen, das eine Wirkung hat. Diese Wirkung ist der Erfahrung zugänglich und in der kartierenden Erkenntnispraxis darstellbar. Diese Art der Kartierung führt zu einer kartierenden Erkenntnispraxis, die sich nach einer eigenen Logik richtet, da sie im Kontext der Erfahrung und nicht im Kontext einer wie auch immer gearteten Wissenschaft stattfindet (vgl. Sabisch 1997: 19).

Erfahrung lässt sich mit Derrida als Durchquerung eines vorher noch nicht gegebenen Raumes verstehen, der sich in der Bewegung erst öffnet. „Ich weiß nicht. Ich mag das Wort Erfahrung recht gerne, dessen Ursprung etwas über die Durchquerung sagt; jedoch über eine Durchquerung mit dem Körper, eines Raumes, der nicht von vornherein gegeben ist, sondern sich in dem Maße öffnet, wie man voranschreitet. Ich würde vielleicht das Wort Erfahrung auswählen, in einer etwas wiederbelebten und aufgefrischten Form, sagen wir“ (Derrida 1998: 220).

In der Kartierung, die als Navigationsinstrument im unbekanntem Raum dienen kann, dokumentiert sich das individuelle Voranschreiten, die individuelle Wegbahnung mitsamt der Raumöffnung (vgl. Sabisch 2007: 18). Die Karte vermittelt Orientierung in dieser Raumdurchquerung. Über die Aufzeichnungspraxis, das Anfertigen, Verändern, Verwerfen und Neuzeichnen von Karten formt sich erst der Weg. Die Kartierung hat hier jeglichen Anspruch einer universellen Gültigkeit verloren, vielmehr ist jede Karte einzigartig, singulär und im Moment verhaftet.

Anders als noch John Dewey, der von der Einheit der Erfahrung ausging, legt Bernhard Waldenfels, der eine zeitgenössische phänomenologische Position

vertritt, einen Erfahrungsbegriff zugrunde, der die Erfahrung als affektiv und leiblich grundiert verankert und die „Bruchlinien der Erfahrung“ betont (vgl. Sabisch 2009: 7).

Waldenfels beschreibt die paradoxe Struktur der Erfahrung als aus zwei Polen (Pathos und Response) bestehend. Diese befinden sich in einem Wechselverhältnis zueinander und sind durch einen Bruch bzw. Riss gekennzeichnet. „In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt“ (Waldenfels 2002:204).

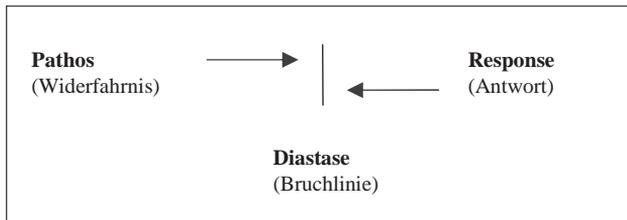


Abb. 3 Paradoxe Struktur der Erfahrung nach Waldenfels (Sabisch 2009: 8)

Das Pathische ist etwas, das uns geschieht. Wir werden von etwas getroffen. Es ist das Unverfügbare, das uns z. B. im Berührtwerden durch Fremdes widerfährt. Im Widerfahrnis trifft uns etwas Fremdes. Widerfahrnisse selbst haben keine Bedeutung, sie widersetzen sich unseren Sinnerwartungen und überschreiten unsere Ordnung und Sinnorganisation. Sie geschehen in der Zeit und können zum Zeitpunkt des Widerfahrnisses nicht eingeordnet, sondern immer nur im Nachhinein berücksichtigt werden. Im Widerfahrnis erscheint nicht etwas als etwas, im Widerfahrnis „taucht etwas auf, bevor es als etwas aufgefasst, verstanden oder abgewehrt wird“ (Waldenfels 2002: 33). Die Einordnung des Geschehens, die Bedeutung, gehört vielmehr zur Antwort. Die Antwort ist der zweite Pol der Erfahrung (vgl. Sabisch 2009: 9). Die Antwort vollzieht sich nicht als bloße Widerspiegelung der Widerfahrnis. Vielmehr ist die Erfahrung in sich brüchig und verschoben. In der Antwort geben wir, was wir nicht haben (vgl. Waldenfels 1997: 53). Erfahrung vollzieht sich immer an der Grenze und als Herausforderung unserer Verstehens- und Interpretationsweisen. An den Bruchstellen der Erfahrung ereignet sich etwas, über das wir nicht verfügen können. Es entstehen neue Differenzierungen, die Waldenfels als zeiträumliche Verschiebungen oder als Diastase bezeichnet. „Diastase bezeichnet einen Differenzierungsprozess, in dem das,

was unterschieden wird, erst entsteht“ (Waldenfels 2004: 174). Anders gesagt, in der Diastase bilden sich Zeit und Raum neu.

Die Diastase gewinnt „einen radikal zeitlichen Sinn, wenn wir die Vorgängigkeit eines Widerfahrnisses mit der Nachträglichkeit der einer antwortproduzierenden Wirkung zusammendenken. [...] Erst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage“ (Waldenfels 2004, 178 und 13). Die Verschiebung hat zeitlichen Charakter und gibt der Zeit selbst ihr eigentümliches Gepräge. Ebenso ist es mit dem Raum. Die Verschiebung prägt erst den Raum. Sie hat nicht nur räumlichen Charakter. In ihr entstehen das Hier und das Anderswo erst (vgl. Sabisch 2007: 10).

Karten kann man somit auffassen als Instrument bzw. Praxis eines Antwortens auf Widerfahrnisse. Über das Kartographieren formiert sich die Reiseerfahrung. Erfahrung ist gleichzusetzen mit der Verschiebung des raum-zeitlichen Gepräges unseres Seins. Raum und Räumlichkeit gehören in diesem Sinne zur Grundverfasstheit der menschlichen Existenz. Dieser Raum ist nie schlicht gegeben, sondern muss freigelegt werden. Erfahrungen werden in den Karten in den kommunikativen Erfahrungsraum übersetzt. In Karten kommt Eigen-Sinn zum Ausdruck; dieser ist den Karten als Spur eingeschrieben.

5 Kartographien von unterwegs

Die folgenden Beispiele wurden im Rahmen des Projektes „Hamburg Kartierung. Mapping Hamburg“ der Galerie für Landschaftskunst und des Kunstvereins in Hamburg angefertigt (vgl. Krause 2004; Dziewior 2004). Die Kartographen unternahmen in ihren Arbeiten Erkundungen des städtischen Raums und untersuchten Vorstellungen von Natur und Landschaft. Sie setzen sich neuen Erfahrungen aus, indem sie die Stadt und das Umland Hamburgs abseits der ausgetretenen Pfade erkundeten. Dabei ergaben sich Auseinandersetzungen mit dem öffentlichen Raum, Untersuchungen landschaftlicher und urbaner Strukturen in Bezug auf ihre ökologischen, sozialen und politischen Bedeutungen. Die einzelnen Projekte sollen als Beispiele dafür dienen, wie fremde Orte auf ungewöhnliche Weise nach eigenen Fragestellungen aufgeschlossen werden können.

*Beispiel 1:
Achse Hamburg-Kiel
(Till Krause)*

Till Krause geht die Distanz zwischen Kiel und Hamburg auf einer schnurgeraden Linie ab und kartographiert Handyempfang, direkte Umgebung und Blicke, Blick- und Bewegungshindernisse, Zugänglichkeit von Arealen und ihr Grad an Öffentlichkeit, sowie örtliche Charakteristika (vgl. Dziewior 2004: 252–255).



Abb. 4 Achse Hamburg-Kiel
(Karten von Till Krause in
Dziewior 2004: 254)

Beispiel 2: Gegenüberwachung (Malte Urbschat)

Malte Urbschat überwacht die Aktivitäten großer Hamburger Sicherheitsdienste, legt sich auf die Lauer, beobachtet, vermerkt, zeichnet auf, fotografiert. Wer wann wo Revierdienst schiebt, Kollegen auf einen Kaffee trifft, sich Zigaretten kauft oder eine rote Ampel überfährt – alles wird sorgfältig protokolliert. Die Banalität der observierten Handlungen stellt den Sinn von Überwachung und deren Form der Rauman eignung nachhaltig in Frage. Urbschat dreht die Spirale unseres Wunsches nach Sicherheit im urbanen Raum konsequent weiter, um sie zu über-drehen. Die Gegenüberwachung der Überwachung, die Gegenkontrolle der Kontrolle zeigt, wie ein Grundbedürfnis nach Sicherheit in Wahn umschlagen kann (vgl. Dziewior 2004: 272–275).

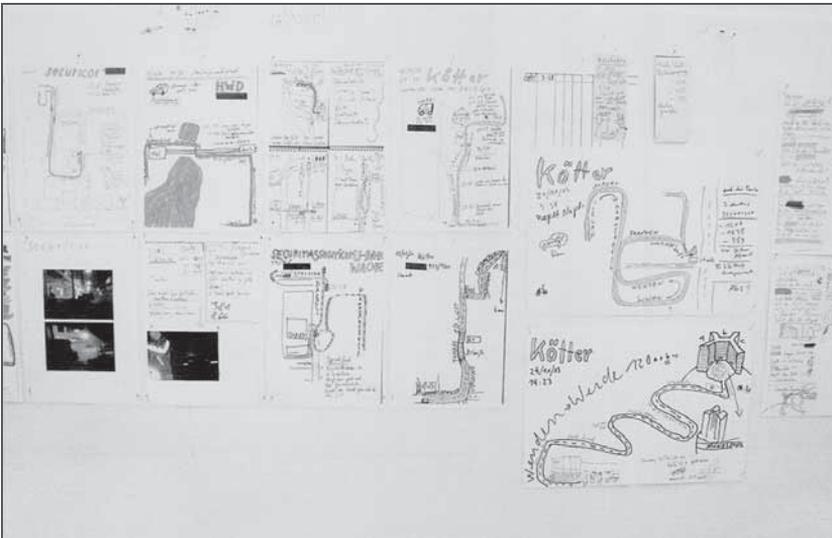


Abb. 5 Gegenüberwachung (Karten von Malte Urbschat in Dziewior 2004: 274)

*Beispiel 3:
Geräuschkartierung Heiligengeistfeld
(Florian Hüttner)*

Florian Hüttner macht über mehrere Wochen zu verschiedenen Tages- und Nachtzeiten Tonaufnahmen im Bereich des Heiligengeistfelds – dem Ort, wo der berühmte Hamburger Dom stattfindet, an den das Stadion des legendären FC St. Pauli sowie der alte Bunker angrenzen und der doch nicht mehr als eine riesige, betonierte Fläche ist. Der Kartenausschnitt visualisiert eine Hörprobe aus dem Messebereich U-Bahn Feldstraße (vgl. Dziewior 2004: 244–247).

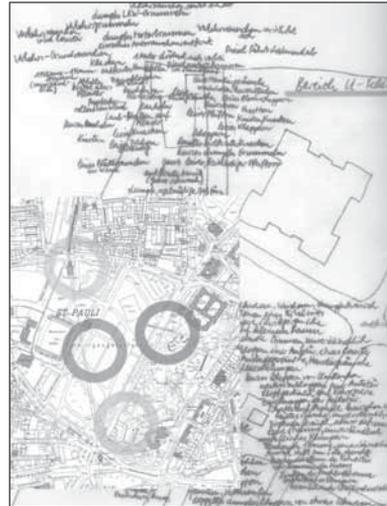


Abb. 6 Geräuschkartierung Heiligengeistfeld (Karten von Florian Hüttner in Dziewior 2004: 244)

*Beispiel 4:
Durchgänge in der Hamburger
Innenstadt (Till Krause, 1991)*

Till Krause kartiert „Durchgänge in der Hamburger Innenstadt“. Die Karte zeigt alle Möglichkeiten, in der Innenstadt quer durch die Häuser zu gehen, ohne einen Schlüssel zu benutzen. Es werden Passagen deutlich, Zugänge, Durchgänge, Zwischenräume, die dem alltäglichen Benutzer aus dem Blick geraten (vgl. Krause 2004: 173f).

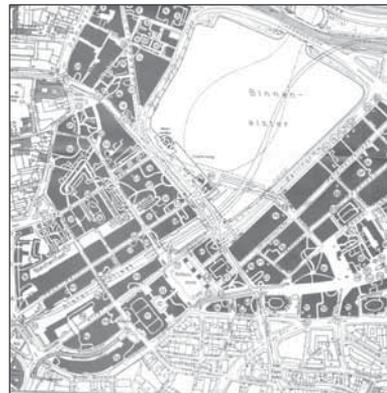


Abb. 7 Durchgänge in der Hamburger Innenstadt (Karte von Till Krause, April 1991, Galerie für Landschaftskunst)



Abb. 8 Bastionäre Befestigungsanlage
(Karte von Bob Braine in Dziewior 2004: 216)

*Beispiel 5:
Bastionäre Befestigungs-
linie (Bob Braine)*

Bob Braine untersucht die ehemalige Wall- und Befestigungsanlage, die von 1615–1626 um das vergrößerte Innenstadtgebiet Hamburgs gezogen wurde und bis heute die City von den Stadtteilen merklich trennt. Braine dokumentiert das Nachleben dieser Grenze in neuer und sich ständig verändernder Form. Er nimmt Bodenproben und macht Infrarotaufnahmen

an den äußersten und innersten bastionären Zacken entlang des alten Grenzverlaufs. Die Bollwerke sind nicht mehr vorhanden und dennoch ist das, was wir zu sehen bekommen, in den Ausschnitten weniger Quadratmeter eine Grenzlandschaft im Kleinformat. Das Terrain ist durch Kanten, Einfassungen, Gitter, Mauern, symbolische Linien zerschnitten. Die Grenze wird als das wiedergefunden, was sie schon immer war und weiterhin ist, als ein ebenso lineares wie flächiges Gebilde, ein Territorium eigener Art (vgl. Dziewior 2004: 216–219).

Beispiel 6: “I had to be murder” (Patrick Rieve)

Der Titel des Projektes ist eine Anspielung auf den Hitchcock-Thriller „Das Fenster zum Hof“. Patrick Rieve ermittelt kletternderweise Scharfschützenpositionen und gibt sie und ihren Blick auf den Kunstverein so wieder, dass der Betrachter sie aus der Ausstellung heraus rekonstruieren kann. Ziel ist es, die besondere Form der Raumeignung oder Raumeroberung, die sich über die Entfernung, den unverstellten Blick, den Blickwinkel und die Spurensicherung inszeniert, aufzuzeichnen. Im Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive entwickeln sie einen Kosmos des kontrollierten Blicks, indem der Betrachter unterschiedliche Rollen übernimmt. Mal ist er ange-

sichts von vermessenden Übersichtskarten der neutrale Außenstehende, mal wird er zum imaginären Täter und Planer, der von außen das Gelände sondiert, und mal zum potentiellen Opfer, das sich in den Ausstellungsräumen wie auf einem Präsentierteller bewegt (vgl. Dziewior 2004: 268–271).

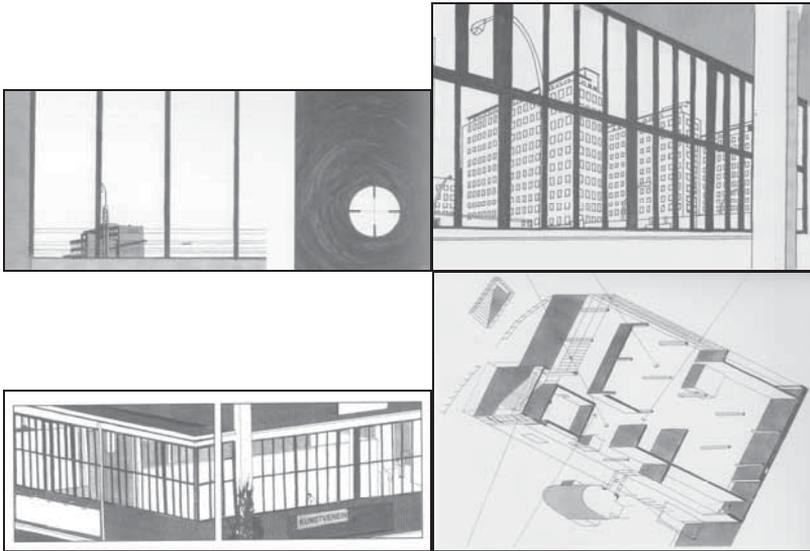


Abb. 9 I had to be murder (Karten von Patrick Rieve in Dziewior 2004: 268–271)

6 Kartographie im Kontext forschenden Lernens

In der Umwandlung dessen, wovon ich getroffen bin, in das, worauf ich antworte, entsteht ein Zwischenbereich. In diesem Zwischenbereich vollzieht sich Bildung im Sinne einer ästhetischen Selbstbildung. Das erleidende passive Selbst wird umgewandelt in ein antwortendes Selbst. Versteht man Bildung in diesem Sinne, so können Karten als Medium angesehen werden, die in diesem Bildungsprozess Orientierung vermitteln.

Die Übertragbarkeit der dreiteiligen Struktur der Erfahrung auf die dreiteilige Struktur der Reise (Abreise, Passage, Ankunft) auf den Bildungsprozess während der Passage liegt förmlich auf der Hand. Aber lassen sich dafür auch Hinweise in der Reiseliteratur finden? Aus dem reichhaltigen Pool an Hinweisen, darauf, dass Reisen nicht lediglich auf Erfahrung fußt, sondern Er-

fahrung ist, die Leed in „Die Erfahrung der Ferne“ (1993) zusammengetragen hat, sei ein Zeugnis über die Bedeutung des Unterwegeseins von Alexander Kinglake aus dem Jahre 1846 angeführt:

„Wenn du klug bist, so wirst du die lange Zeit, die durch die wirkliche Bewegung in Anspruch genommen wird, nicht als die bloße Kluft betrachten, die dich von dem Ziele deiner Reise trennt, sondern vielmehr als eine jener seltenen und plastischen Zeiten deines Lebens, von welchem du vielleicht in späteren Jahren die eigentliche Form und Bildung deines Charakters – das heißt deine eigentliche Identität her dachst. Sobald du dies nur einmal erst fühlst, wirst du bald fröhlich und zufrieden in der Heimath deines Sattels sitzen“ (Kinglake nach Leed 1993: 71).

Auch Schütze betont, dass sich das Reisen durch die Spur einer Leerstelle auszeichne, um die es kreist. Diese Spur ist von eigenartig gespaltener Struktur, von einer Bruchlinie durchzogen (Schütze 1995: 64). Diese Bruchlinie klingt z. B. auch in der Textstelle eines Briefes an, den Martin Heidegger an Karl Jaspers über seinen ersten Romaufenthalt 1936 schrieb:

„Eigentlich war ich die ganzen 10 Tage in Rom verwirrt, ärgerlich, fast wütend – warum, ist mir erst später deutlicher geworden: ‚Eindrücke‘ wirken bei mir überhaupt nicht unmittelbar; die Dinge sinken anscheinend einfach in einen hinein – und dann kommen sie eines Tages in der Erinnerung erst herauf; und diese scheint stärker zu sein, als die Gegenwart ...“ (Heidegger zit. nach Schütze 1995: 67).

Die ästhetische Organisation entzieht sich uns im Akt des Bildungsgeschehens. Auf diesen unsichtbaren Vollzug wird u. a. in der Falten-Metapher Bezug genommen: „Wo eine Falte oder etwas Eingerolltes vorliegt, kann ein Entbreiten oder Auseinanderrollen (*explicare*) ansetzen. Falten sind die Vorschläge oder Propositionen, an denen eine Explizitmachung angreift. Wo man die Falte sieht, nimmt man den Hinweis auf ein Falteninneres wahr, das noch nicht ausgebreitet wurde“ (Sloterdijk 2004: 220). Mit dem Entfalten der Karte im Prozess des Kartierens entfaltet sich entlang eines Bruchs das bislang Eingerollte und allenfalls implizit Gewusste.

Wie kann das subjektive Kartographieren in geographischen Bildungszusammenhängen eingesetzt werden? Ästhetische Bildungsprozesse lassen sich am ehesten im Rahmen eines Forschenden Lernens anregen. Das Forschende Lernen bietet gegenüber anderen didaktischen Rahmungen den Vorteil, dass es anlassbezogen, intentional und problemlöseorientiert ist. „Forschendes

Lernen bezeichnet ein subjektorientiertes, selbst-orientiertes Lernen, das von einer selbst gewählten Fragestellung mitsamt den selbstgewählten angewandten Methoden ausgeht“ (Sabisch 2007: 244).

Auch beim Forschenden Lernen spielen die Umwandlungsprozesse zwischen Aufzeichnung und Erfahrung eine große Rolle für die Herausbildung des Gegenstandes. Der Gegenstand existiert nicht von vornherein oder losgelöst von seiner Beobachtung und Datenerhebung, vielmehr bildet er sich im Laufe der eigenen Forschung und seiner Aufzeichnungen erst heraus. Der Forscher befindet sich in einem Suchprozess nach etwas. Dieses Etwas ist nicht von vornherein bestimmt. Man kann nicht auf jenes zugreifen, so als sei es bereits als Bestand vorhanden. Dieses Etwas wird erst zum Gegenstand im fortschreitenden Forschungsprozess. Die Forschung formiert den Gegenstand und bringt ihn hervor. Dieser Prozess des Werdens hängt eng mit den Aufzeichnungen, den Kartographien zusammen. Indem wir kartieren, inszenieren wir Erfahrung. Das ermöglicht die Erfahrung der Inszenierung. In den performativen Vollzug der Kartierung schreibt sich das implizite Wissen als Spur ein (vgl. Sabisch 2007: 85).

Die folgenden fünf didaktischen Leitlinien (vgl. Sabisch 2007: 239–252) lassen sich zur Umsetzung Forschenden Lernens auf Reisen formulieren:

1. Geographische Gegenstände, die sich im Forschenden Lernen vermittelt durch die Kartierung erst bilden, werden nicht im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Bildungsgüter vorab verortet bzw. verordnet. Sie sind vielmehr subjektbezogen und der individuellen Erfahrung verbunden.
2. Lehrende sind nicht mehr diejenigen, die wissen, was die Schüler noch erfahren sollen. Vielmehr geht es darum, den Eigen-Sinn der Schüler stark zu machen. Der Lernprozess muss von den individuellen Aufmerksamkeiten der Schüler selbst organisiert werden.
3. Nehmen wir das Forschende Lernen ernst, so können wir nicht schon davon ausgehen, dass die Schüler eine Forschungsfrage haben. Vielmehr geht es darum, Zeit einzuräumen, für das Generieren einer Frage, einer Idee, eines Wunsches. Die eigene Forschungsfrage muss erst gesucht werden. Sie entsteht erst in der Suche. Dafür muss der Geographieunterricht Anlässe schaffen. Damit dieser Prozess möglich werden kann, gilt es einen kartographie-generierenden Impuls zu schaffen. Der Forschungsgang folgt dann individuellen Lernbewegungen und geht aus von persönlichen Interessen.

4. Wichtig ist es, für die Schüler eine Kommunikationsmöglichkeit über Entscheidungen, Problemlösungen und Praktiken der Repräsentation im Forschungsprozess einzuräumen.
5. Und: Die Grenzen der Lehrbarkeit sind zu berücksichtigen. „Zwar kann ich sagen: ‚Ich habe gelernt‘, aber nicht: ‚Ich beginne zu lernen.“ (Meyer-Drawe 2008: 193). Begreift man die Erfahrung selbst als Lernen, so kommt jede Thematisierung in Bezug auf das Ereignis, das Widerfahrnis zu spät. Weder kann der Wille des Lerners den Anfang des eigentlichen Lernprozesses erzwingen, noch kann ein Lehren diesen Beginn setzen. „Er kann stets mit ihm rechnen und die Bedingungen günstig gestalten, ihn aber nicht garantieren“ (Meyer-Drawe 2003: 509).

7 **Schluss**

„Jeder hat seine eigene Karte von der Welt. Ein Kind, hat eine Karte, ein Erwachsener eine andere. Ein Tibeter, der nie seine Bergwelt verließ, hat eine andere als ein Bewohner von Manhattan, umschlossen von den Straßencanyons seiner Stadt. Daraus resultieren oft Schwierigkeiten bei der Verständigung, weil wir, wenn wir von der Welt sprechen, verschiedene Karten, Bilder, Visionen vor Augen haben“ (Kapuściński 2000: 129).

Diesem Verständnis nach trennen die unterschiedlichen Karten die Menschen voneinander, da sie Verständnisprobleme verursachen. Das Entfalten der Karten in der Kartierung kann jedoch verbindend wirken. Wie lässt sich das verstehen? Ästhetische Erfahrungen können zwar an allen Gegenständen gemacht werden, allerdings sind sie flüchtig, nicht sichtbar oder direkt zugänglich. Ästhetische Erfahrungen sind nicht-sprachlich verankert und können weder im Moment des Erfahrens verbalisiert werden, noch können sie im Nachhinein durch ein Sprechen über die ästhetische Erfahrung, die mit der Erfahrung selbst deckungsgleich ist, erfasst werden (vgl. Sabisch 2007: 87, Schnurr 2009: 104). Auch die subjektiven Kartographien stellen die Erfahrungen nicht 1:1 dar; vielmehr findet von der Erfahrung zur Kartierung eine Transformation, eine Übersetzung statt. Da ästhetische Erfahrungen also eine unsichtbare Konstruktion sind, über die nur spekuliert werden kann, kann sie nicht direkt zur Darstellung kommen, sondern überhaupt nur als Anwendung kommunizierbar werden. So eine Anwendung sind Karten.

Die Kartierung gemäß eigener Fragestellungen und Aufzeichnungsmaßstäbe stellt eine Repräsentation bzw. eine Inszenierung der eigenen Erfahrung dar. Dieses führt zur Erfahrung der Inszenierung. Konkret: Der Kartograph kartiert seine Reiseerfahrungen. Das Resultat, die subjektive Karte, ist ästhetisch erfahrbar. Im mehrfachen Wechselspiel der Inszenierung der Erfahrung, die zur Erfahrung der Inszenierung führt, ergibt sich ein Eigendrehmoment, ein Eigen-Spin, der persönliche Sinn-Bildungen antreibt. Gleichzeitig werden die Karten für ein Gegenüber, ein Publikum ästhetisch erfahrbar; sie werden zum Medium, das Bildungsprozesse auch bei anderen anregt. In dieser Hinsicht wirkt die Karte verbindend, sofern sie in die persönliche Erfahrung verwoben ist und der Kartograph sie kontinuierlich um- und überarbeitet. Denn in der Erfahrung zeigt sich mehr als sich sagen und mitteilen lässt. Über den Anblick der Karten der anderen und die Präsentation der eigenen Karten eröffnet sich ein Zugang zu Fremd- und Eigenerfahrungen jenseits der Worte. Dem subjektiven Kartographieren kommt in diesem Sinne die Bedeutung einer *lingua franca* zu; die persönlich erstellte Karte wird zum Medium tiefgreifender interkultureller Verständigung unterwegs.

8 Literaturverzeichnis

- Bianchi, P. (1997a): Go, Travel, Drive, Move. In: Ästhetik des Reisens. (= Kunstforum International, Bd. 136) Roßdorf, S. 50–58.
- Bianchi, P. (1997b): Sehn-Sucht-Trips: Versuch über das Reisen und Ruhen. Als Reisende im Prä-Millennium. In: Ästhetik des Reisens. (= Kunstforum International, Bd. 136) Roßdorf, S. 59–73.
- Boomers, S. (2004): Reisen als Lebensform. Isabelle Eberhardt, Reinhold Messner und Bruce Chatwin, Frankfurt/Main
- Botton de, A. (2002): Kunst des Reisens. Frankfurt/Main
- Carroll, L. (1996): The Hunting of the Snark. An Agony in Eight Fits / Die Jagd nach dem Schnatz. Eine Agony in acht Krämpfen. Stuttgart: Reclam.
- Certeau de, M. (1988): Die Kunst des Handelns. Berlin.
- Derrida, J. (1998): Auslassungspunkte. Gespräche.
- Dziewior, Y. (2004): Mapping a City. Hamburg-Kartierung. Ein Projekt der Galerie für Landschaftskunst. In: Mapping a City. Hamburg Kartierung. Hamburg, S. 190–2006.
- Frank, M. (1979): Die Unendliche Fahrt. Ein Motiv und sein Text. Frankfurt/Main

- Heinrichs, H.-J. (1997): Landkarten des Ethnopoetischen. Reisen-Schreiben oder Blick auf den Atlas der poetischen Geographie. In: Bianchi, P. (Hrsg.) Kunstforum. Ästhetik des Reisens. Roßdorf, S. 214–223.
- Hlavin-Schulze, K. (1998): Man reist ja nicht, um anzukommen. Reisen als kulturelle Praxis, Frankfurt/Main, New York.
- Kapuściński, R. (2000): Die Welt im Notizbuch. Frankfurt/Main.
- Krause, T. (2004): Zwischenbericht zur Hamburg-Kartierung und Anmerkungen zur Kartographie. In: Mapping a City. Hamburg Kartierung, Hamburg, S. 172–190.
- Künzel, W. (1997): Gelehrtenreisen im Barock. Wissenschaft und Reisen im 17. Jahrhundert. In: Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung 1997: Schwerpunktthema: Warum reisen? Köln, S. 136–148.
- Larsen, R. (2009): Die Karte meiner Träume. Roman. Frankfurt/Main.
- Leed, E. J. (1993): Die Erfahrung der Ferne. Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage, Frankfurt/Main, New York.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg.6, S. 505–514.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Sabisch, A. (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung, Bielefeld.
- Sabisch, A. (2009): Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Hamburg. (= Kunstpädagogische Postionen 20).
- Schütze, J. K. (1995): Gefährliche Geographie. Wien.
- Sloterdijk, P. (2008): Sphären Bd. 3: Schäume. Frankfurt/Main
- Stiegler, B. (2010): Reisender Stillstand. Eine kleine Geschichte des Reisens um das Zimmer herum, Frankfurt/Main
- Steffen, K. / Siegenthaler, U. (1997): Reisen als Begegnung mit dem realen. Erzählung in drei Fragmenten und eine fragmentarische Interpretation. In: Bianchi, P. (Hrsg.) Kunstforum. Ästhetik des Reisens, S. 74–78.
- Virilio, P. / Lothringer, S. (1984): Der reine Krieg. Berlin.
- Waldenfels, B. (1995): Topographie des Fremden. Frankfurt/Main
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt/Main

Daniela Schmeinck

Eigene Wege gehen – Vom Schulweg in die Welt

Im Schnitt geht jedes Kind in seiner Grundschulzeit rund 750 bis 800 Mal den Weg zur Schule und wieder zurück nach Hause. Bis zum Abitur haben die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Schulweg etwa 2200 bis 2400 Mal¹ zurückgelegt. Der Schulweg zählt somit zu einer der bedeutendsten Raum- bzw. Mobilitätserfahrungen im Kindes- und Jugendalter.

Aktuelle Studien lassen jedoch große Veränderungen bei der Bewältigung des Schulwegs erkennen. Neben alljährlich veröffentlichten Unfallstatistiken belegen nationale sowie internationale Studien, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die den täglichen Weg zur Schule ohne Begleitung ihrer Eltern oder sonstigen Erwachsenen bewältigen, in den vergangenen 30 Jahren kontinuierlich abgenommen hat. Legten Mitte der siebziger Jahre knapp 50 % der 6–12-Jährigen den Weg zur Schule noch alleine zurück, waren es Ende der neunziger Jahre gerade noch ca. ein Drittel. Die deutliche Abnahme der selbstständigen Mobilität zeigt sich auch im Anstieg der erwachsenen Begleitpersonen. So verdreifachte sich in dem gleichen Zeitraum der Anteil der auf dem Schulweg von Erwachsenen begleiteten Kinder auf 20 %. Der Anteil Kinder und Jugendlicher, die mit dem PKW zur Schule gefahren werden, hat sich in diesem Zeitraum ebenfalls nahezu verdoppelt (vgl. Funk 2007: 20f.).

Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich auch in anderen europäischen Ländern. Hillmann, Adams und Whitelegg (1990) stellen bei den 7–15-jährigen Kindern in Großbritannien, die alleine zur Schule gehen, im Zeitraum von 1971 bis 1990 einen Rückgang von 80 % auf 10 bis 15 % fest. O'Brien et al. (2000) bestätigen auch für den Zeitraum nach 1990 noch eine entsprechende

1 Zugrunde gelegt wurden hier rund 40 Wochen pro Schuljahr und insgesamt 12 Schuljahre bis zum Abitur (Anm. d. Autorin).

Abnahme. Prezza et al. stellen bei ihrer Studie mit 251 Müttern aus fünf verschiedenen mittelständischen Wohngebieten in Rom (2001) fest, dass gerade einmal 16,3 % der 7–12-Jährigen immer alleine oder mit Freunden zur Schule gehen. Hingegen gehen 71,3 % immer und 12,4 % regelmäßig in Begleitung von Erwachsenen zur Schule. Als Gründe hierfür werden von den befragten Müttern die fehlende Reife bzw. das Alter der Kinder (52 %), Verkehrsprobleme (25 %), die Entfernung zur Schule (15 %) sowie die Angst vor „Fremden“ bzw. andere „soziale Gefahren“ (15 %)² angegeben (vgl. Prezza et al. 2001: 440).

Die von den Eltern vermeintlich plausibel durch mehr „Sicherheit“ begründeten Transporte zur Schule, werden von vielen Wissenschaftlern jedoch auch kritisch gesehen. So belegen Studien zum einen, dass durch die steigende Anzahl elterlicher Transporte die Gefahrensituation rund um die Schulen noch verstärkt wird (vgl. Limbourg, M. 1996), zum anderen, dass Kinder und Jugendliche, die mit dem Auto oder dem Bus zur Schule gefahren werden, deutlich weniger über ihren Schulweg und ihr Wohnumfeld wissen als Kinder und Jugendliche, die den Weg alleine oder mit Freunden bewältigen (vgl. Rissotto und Tonucci 2002, Hart 1981). Munroe und Munroe (1971), Nerlove, Munroe und Munroe (1971), Hillmann, Adams und Whitelegg (1990) sowie Hillmann (1998) konnten bei ihren Studien sogar zeigen, dass sich eine reduzierte Schulwegautonomie negativ auf die räumlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Joshi, MacLean und Carter (1999) betonen in diesem Zusammenhang jedoch vor allem die Frage nach der Art der Schulwegbegleitung durch Erwachsene.

Untersucht man die schulische bzw. unterrichtliche Auseinandersetzung mit Schulwegen, so kann man feststellen, dass die Schulwege der Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Bedeutungen in den meisten Fällen unberücksichtigt bleiben und höchstens zu motivationalen Zwecken herangezogen werden, z. B. bei der traditionellen Einführung in die Kartenkunde oder im Zusammenhang mit der Verkehrserziehung unter dem Aspekt der Schulwegsicherheit. So werden z. B. in der umfangreichen Literatur zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung immer wieder Anregungen zur Auseinandersetzung mit Schulwegen im Unterricht gegeben. Das subjektive Kartographieren spielt hierbei jedoch keine bzw. eine nur sehr untergeordnete Rolle. Nach Limbourg (2003 und 2009) zählt die Erarbeitung von „Schul-

2 Teilweise gaben die befragten Elternteile mehrere Gründe für die Begleitung ihrer Kinder an.

wegplänen“ durch Schulkinder neben den planerischen, technischen, rechtlichen und überwachenden Möglichkeiten zwar zu den bedeutenden Ansätzen zur Verbesserung der Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr. So sollen die Schulwegpläne von älteren Schülerinnen und Schülern auf Grundlage ihrer Einschätzungen und Erkenntnisse und in Zusammenarbeit mit den Eltern, Lehrkräften sowie der Polizei erstellt und den jüngeren Kindern zur Verfügung gestellt werden. In den von Spitta und Wittkowske (2009) aufgezeigten „Ideen rund um das Thema Schulwege“ werden zwar u. a. Schulwege von den Kindern gemalt, auch hier steht jedoch das räumliche Vorstellungsvermögen sowie in den weiteren Beispielen dann vor allem die Schulwegsicherheit (z. B. die Untersuchung des Schulwegs durch „Verkehrsdetektive“, das Einrichten von „Schulwegpartnerschaften“ oder „Walking Busses“) im Vordergrund.

Doch für Kinder und Jugendliche ist der Schulweg weit mehr als nur tägliche Routine, eine Gelegenheit, unfallvermeidende Verhaltensweisen zu erlernen oder einzüben, die Möglichkeit, ihr Wohnumfeld kennen zu lernen, oder die Schulung räumlicher Orientierungsfähigkeiten. Er ist ein bedeutender Teil ihres Lebens, ein Raum, der neben der reinen Verbindung zwischen Elternhaus und Schule im Idealfall auch viel Platz für individuelle Erfahrungen ermöglicht.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen die subjektiven Schulwegzeichnungen von Kindern und Jugendlichen verschiedener Schulstufen einer Grund-, Haupt- und Werkrealschule im Landkreis Ludwigsburg in Baden-Württemberg. Die Schule gehört zu einer eigenständigen Gemeinde mit rund 6.500 Einwohnern, die aus drei einzelnen Ortsteilen besteht. Die Kinder der Primarstufe kommen bis auf einzelne Ausnahmen alle aus dem Ort, in dem sich auch die Schule befindet. In der Sekundarstufe kommen die Schülerinnen und Schüler hingegen aus den drei Ortsteilen zusammen. Insgesamt nahmen 97 Kinder und Jugendliche aus 7 Klassen an der Erhebung teil. Tabelle 1 zeigt die geschlechtsspezifische Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf die verschiedenen Klassenstufen.³

3 Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler entspricht der jeweiligen Klassengröße am Tag der Erhebung. Eine achte Klasse gibt es aufgrund der im Sommer 2010 durchgeführten baden-württembergischen „Schulreform“ an der Schule nicht mehr.

Tab. 1: Stichprobe

	Jungen	Mädchen	gesamt
Klasse 2	10	7	17
Klasse 3	2	11	13
Klasse 4	6	6	12
Klasse 5	4	6	10
Klasse 6	10	2	12
Klasse 7	10	7	17
Klasse 9	8	8	16

Im Sinne einer „Geographie der eigenen Wege“ wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Studie gebeten, ihren eigenen Schulweg in Form einer subjektiven Karte auf ein Din-A3-Blatt zu zeichnen. Im Rahmen dieser Zeichenphase sollten sie „ihre persönlichen Lebensräume und deren subjektive Relevanz rekonstruieren“ und somit ihre „individuelle, unmittelbar nicht-beeinflusste Sicht zum Ausdruck [bringen].“ (Daum 2010: 20) In der Zeichenphase kam es ganz bewusst nicht auf eine exakte Darstellung des Raums oder eine besonders künstlerisch ansprechende, zeichnerische oder gestalterische Darstellung an. Die Hinweise, Impulse und Anleitungen der Lehrkräfte beschränkten sich ausschließlich auf sachliche Anweisungen sowie freundliches Zureden. Ergänzend zur Zeichenphase wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, auf einem separaten Blatt „wichtige Hinweise“ und „Erklärungen“ zu ihren Zeichnungen zu notieren und darüber hinaus anzugeben, wie sie üblicher Weise ihren Schulweg bewältigen (z. B. allein, in Begleitung von Freunden, mit dem Bus, mit dem Auto usw.).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Schulwegzeichnungen – trotz vermeintlich gleicher Wohnumgebungen, zum Teil sogar identischer Schulwege sowie desselben Schulgebäudes – deutliche Unterschiede aufweisen.

am Adler. Eigentlich will ich nur die Bäckerei malen ... die Schilder für die Autos und das Restaurantschild habe ich mir schon oft angeschaut, aber den Rest nicht so ... ach ja, die Autos und die Parkplätze ...“

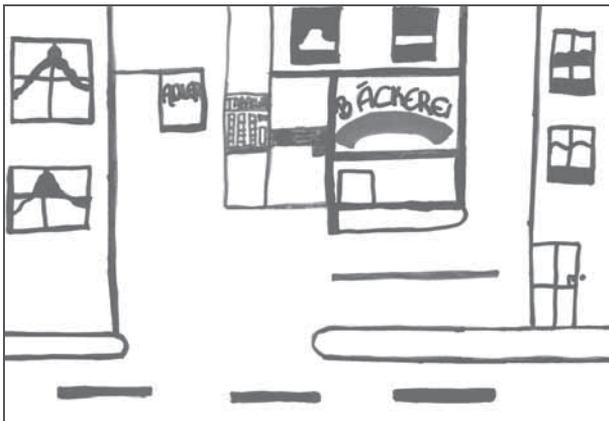


Abb. 2 Tiana (w), 15 Jahre, 9. Klasse

Im Vergleich zu den Zeichnungen von Akai und Tiana ist die von Lewin (8 Jahre, männlich, 2. Klasse) durch viele Details gekennzeichnet (Abb. 3). Er zeichnet Häuser, Bäume, die Bushaltestelle mit Bus, Autos, Parkplätze, das örtliche Museum, den Spielplatz und vieles mehr. Nach eigenen Aussagen ist sein Schulweg kurz aber nicht schön, weil er über die Straße (gemeint ist hier eine stark befahrene Kreisstraße; Anm. d. Autorin) gehen muss. Auffallend sind in diesem Zusammenhang auch die eingezeichneten Fahrbahnteiler (Mittelseln) sowie die durch Zahlen dargestellten Geschwindigkeitsbegrenzungen. Lewin nimmt seinen Schulweg im Vergleich zu Akai und Tiana deutlich differenzierter und bewusster wahr. Seine Zeichnung ist nicht nur auf den eigentlichen Schulweg beschränkt, sondern zeigt darüber hinaus große Teile der Ortschaft mit den für ihn bedeutsamen Bereichen. Außer seinem Schulweg, den er in rot eingezeichnet hat, fallen noch drei weitere Bereiche in seiner Zeichnung auf, die für ihn anscheinend von ganz besonderer Bedeutung sind und die er farblich entsprechend hervorgehoben hat. Der Garten hinter seinem Wohnhaus ist in einem hellen und freundlichen Grün eingezeichnet, das ortsansässige Museum (dreieckiges Gebäude mit „Haken“ etwa in der Bildmitte; Anm. d. Autorin) ist in braun und rot eingezeichnet

und der Spielplatz neben der Schule (oben rechts im Bild in Form einer Schnecke; Anm. d. Autorin) ist mit einem kräftigen Gelb sowie einem leuchtenden blauen Punkt ausgemalt.

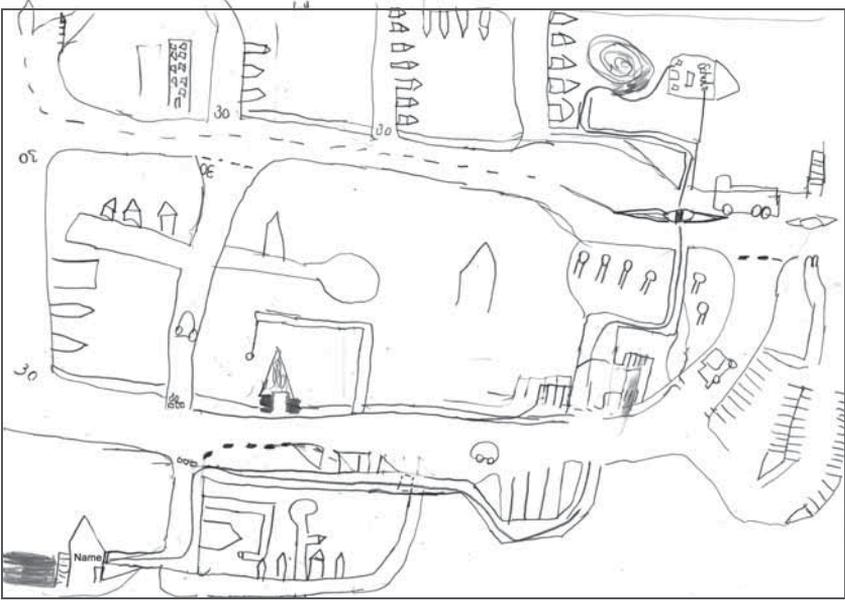


Abb. 3 Lewin (m), 8 Jahre, 2. Klasse

Leo (8 Jahre, männlich, 2. Klasse) findet seinen Schulweg schön, weil dieser kurz ist und er nur zweimal über die Straße muss. Da sein Schulweg nach eigener Aussage nur geradeaus verläuft, kann er seiner Meinung nach „nicht die Orientierung verlieren“. Auch die Tatsache, dass er auf seinem Schulweg Freunde trifft und zusammen mit diesen in die Schule gehen kann, empfindet er als sehr schön. Leo kommt auf seinem Weg zur Schule an einem Nussbaum (Abb. 4) vorbei. Er schreibt: „Mein Weg ist schön, weil ich Nüsse aufheben kann, und ich die Nüsse zu meiner Mama bringen kann.“ Bei der Betrachtung von Leos Zeichnung fallen neben dem Nussbaum mit Nüssen viele eingezeichnete Wege auf. Ein Weg ist rot eingezeichnet. Dies ist nach Leo der Weg, den er normalerweise zur Schule geht. Die anderen Wege sind grün. Dies sind nach seiner eigenen Aussage Wege, die er auch benutzen könnte.

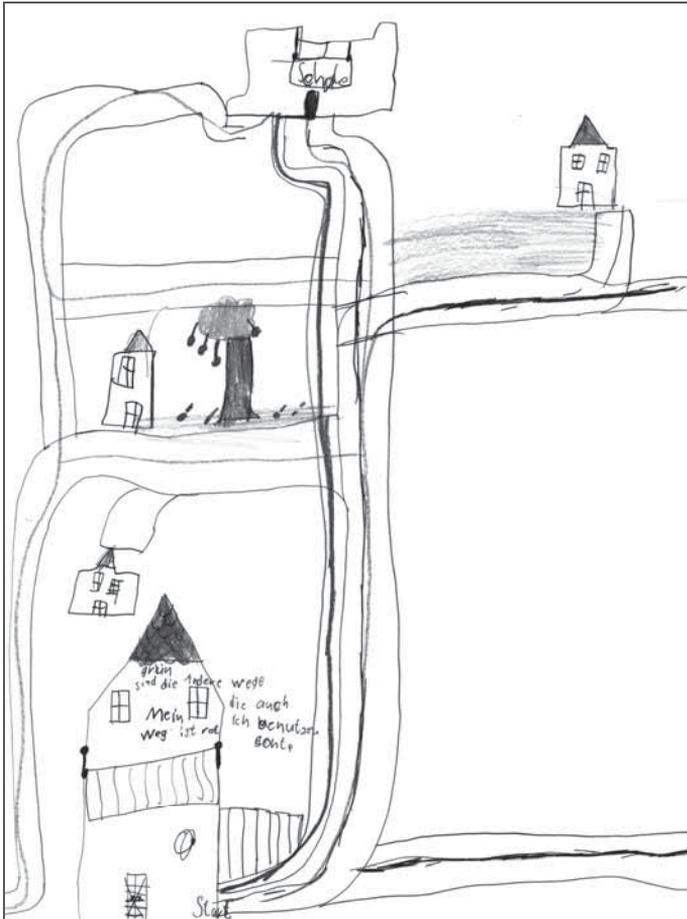


Abb. 4 Leo (m), 8 Jahre, 2. Klasse

Ähnlich wie Leo zeichnet auch Simon (12 Jahre, männlich, 6. Klasse) verschiedene Schulwege in seine Schulwegzeichnung ein (Abb. 5). „Rot ist der Weg, den ich meistens benutze. Blau benutze ich, wenn ich spät dran bin. Orange ist mein Heimweg. Grün, wenn mir langweilig ist.“ Simon wählt somit seinen Schulweg je nach Situation, Uhrzeit oder Stimmungslage. Für ihn bedeutet der Weg zur Schule bzw. der Weg nach Hause somit mehr als nur das simple Durchqueren eines „Verbindungsraums“.

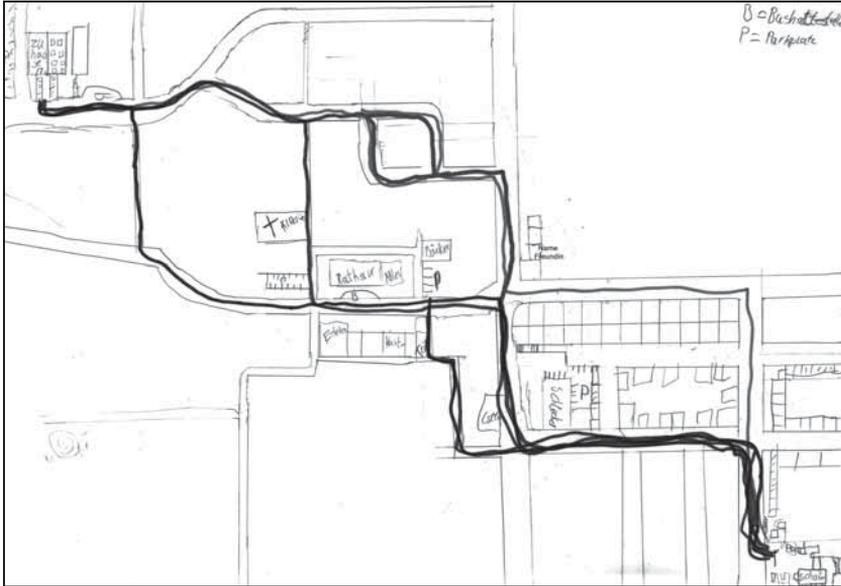


Abb. 5 Simon (m), 12 Jahre, 6. Klasse

So wie bei Leo und Simon lassen auch andere Schulwegzeichnungen in der Untersuchung die von Behnken (2005) beschriebenen unterschiedlichen Qualitäten sowie die subjektiv empfundenen Quantitäten beim Erleben des Hin- und des Rückwegs erkennen. Während beim Hinweg vielfach das Ziel „pünktlich anzukommen“ im Vordergrund zu stehen scheint, bietet der Rückweg den Kindern die Möglichkeit, auf Grund von subjektiven Empfindungen, Vorlieben und Interessen, individuelle Wege oder ggf. sogar Umwege zu gehen, zu trödeln, zu bummeln, zu träumen, zu genießen, zu staunen, auszuprobieren und zu erleben. Für die Kinder und Jugendlichen ist der Schul(rück)weg somit gleichsam Ausgangspunkt, um weitere Räume im Umfeld zu erobern. Die zunehmende elterliche Begleitung, die steigende Tendenz zum „Eltern-Taxi“, zum passiven Transportiert werden, bei dem das Auto als „ausgegrenztes, mobiles Stück Familienraum“ (Zeiber 1983: 182) fungiert, ist somit auch als deutliche Einschränkung des subjektiven und individuellen Aktionsraums von Kindern und Jugendlichen anzusehen (vgl. Behnke 2005: 196). Den großen Einfluss, den das „Transportiert“-werden auf die „Schul-

wegerfahrungen“ und den Wahrnehmungsraum von Kindern und Jugendlichen hat, zeigen auch die folgenden Beispiele.

Mira (14 Jahre, weiblich, 9. Klasse) wohnt in einem der Teilorte der Gemeinde. Anders als die vorangegangenen Kinder kann sie somit nicht zu Fuß zur Schule gehen. Sie fährt morgens immer mit dem Bus. Ihre bewusste Wahrnehmung beschränkt sich auf die Teile des Schulwegs, die sie zu Fuß bewältigt. „Ich gehe zur Türe hinaus ... und steige direkt in den Bus ... sonst ist da nichts, was mir auffällt.“ Mira zeichnet dementsprechend den Weg vom Haus bis zur Bushaltestelle (Abb. 6). Der Rest ihres Schulwegs, die Fahrt im Bus, wird von ihr nicht gezeichnet.

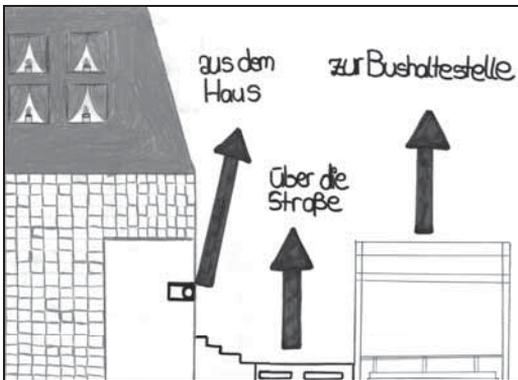


Abb. 6 Mira (w), 14 Jahre, 9. Klasse

Auch die Schulwegzeichnung von Lena (13 Jahre, weiblich, 7. Klasse) lässt erkennen, dass sie eigentlich nur den Weg vom Haus zur Bushaltestelle und dann wieder von der Bushaltestelle zur Schule bewusst wahrnimmt bzw. wiedergeben kann (Abb. 7). Auch Lena fährt morgens mit dem Bus in die Schule. Ihr Weg führt sie dabei durch alle drei Teilorte der Gemeinde. In ihrer Zeichnung wird der Weg zwischen den Bushaltestellen allerdings nur durch die Namen der Teilorte dargestellt (hier aus Gründen der Anonymisierung ersetzt; Anm. d. Autorin). Besonderheiten während der Fahrt werden von ihr entweder nicht speziell wahrgenommen oder einfach nicht als Teil ihres eigenen Schulwegs empfunden. Nach Hüttenmoser (2004) sind Zeichnungen wie die von Lena und Mira typisch für Kinder und Jugendliche, die mit dem Auto zur Schule gefahren werden bzw. mit dem Bus fahren müssen.

Die „Auslassung“ der gefahrenen Teilstrecke, die in der Zeichnung in der Regel auch durch eine räumliche und zeitliche Kürzung des Gesamtweges dargestellt wird, ist das Ergebnis einer, aus Sicht der Zeichner „erlebnis- und ereignislosen Zeit“.

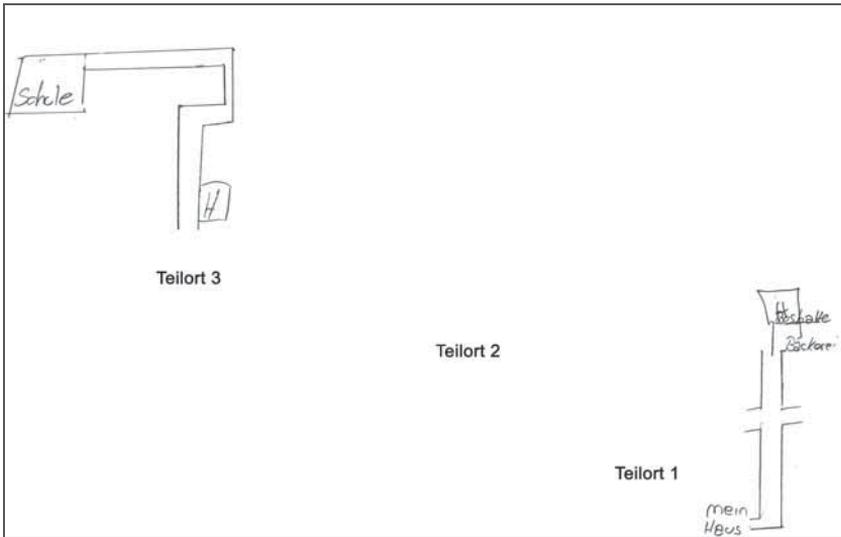


Abb. 7 Lena (w), 13 Jahre, 7. Klasse

Jana (8 Jahre, weiblich, 3. Klasse), beschreibt im Zusammenhang mit ihrem Schulweg die Dinge, die sie als besonders wichtig ansieht und die ihre Aufmerksamkeit wecken. Jana geht morgens immer zusammen mit ihrer Schwester zur Schule. Manchmal werden sie dabei auch von der Mutter begleitet. Sie beschreibt ihren Schulweg wie folgt: „... Wir kommen an vielen Baustellen vorbei. Autos sind beim Sänglerheim manchmal echt viele da, wenn irgendeine Feier ist, zum Beispiel ein Geburtstag oder eine andere Feier. Im Winter ist der Tümpel gefroren, und dann gehen wir darauf, aber [nur] wenn das Eis fest ist. Im Sommer ist der Tümpel nicht gefroren, und dann schwimmen manchmal Kaulquappen herum. Und dann werden Frösche daraus.“ Auch Janas Zeichnung ist durch viele Details gekennzeichnet. Sie zeichnet sich selbst, wie sie mit ihrer Schwester zusammen zur Schule geht. Vor allem der Teich (im Bild links neben dem Wohnhaus) scheint bei Jana für die täglichen Erkundungen auf dem Schulweg von entscheidender Be-

deutung zu sein. Nach Hüttenmoser (2004) sind Schulwegenerfahrungen wie die von Jana „nicht nur wichtige Schritte im selbstständigen Kennenlernen der weiteren Umwelt, sondern sie haben für das weitere Leben eine große Bedeutung. (...) Sie haften im Gedächtnis und bilden prägende Erinnerungen.“ (Hüttenmoser 2004, o. S.)

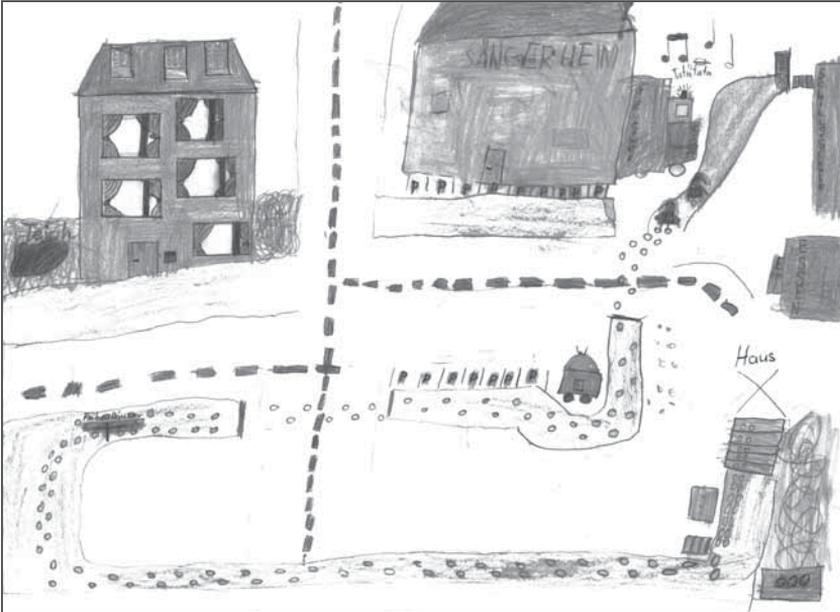


Abb. 8 Jana (w), 8 Jahre, 3. Klasse

Neben den positiven Dingen und schönen Erfahrungen wie z. B. Freunde treffen, gemeinsam mit Freunden zur Schule laufen, Beobachtungen und Erkundungen anstellen usw., zeigen die Schulwegzeichnungen der Kinder und Jugendlichen jedoch auch subjektiv als gruselig, gefährlich oder Angst einflößend empfundene Bereiche. So zeichnen z. B. Caro (8 Jahre, weiblich, 3. Klasse) und Anna (8 Jahre, weiblich, 3. Klasse) ein „Gruselhaus“ und einen bösen Hund, der immer bellt („Hund Beld immer“, Caro, Abb. 9; „Der Böse Hund“, Anna, Abb. 10). Etliche Kinder (auch aus höheren Klassen) beschreiben das zum offiziellen Schulweg der Schule gehörende „Hühnergässle“ als gruselig, sehr dunkel, abgelegen und/oder einsam. Vor allem von

den Grundschulkindern wird darüber hinaus der Straßenverkehr, und dabei insbesondere die schnell fahrenden Kraftfahrzeuge, als gefährlich und bedrohlich empfunden.

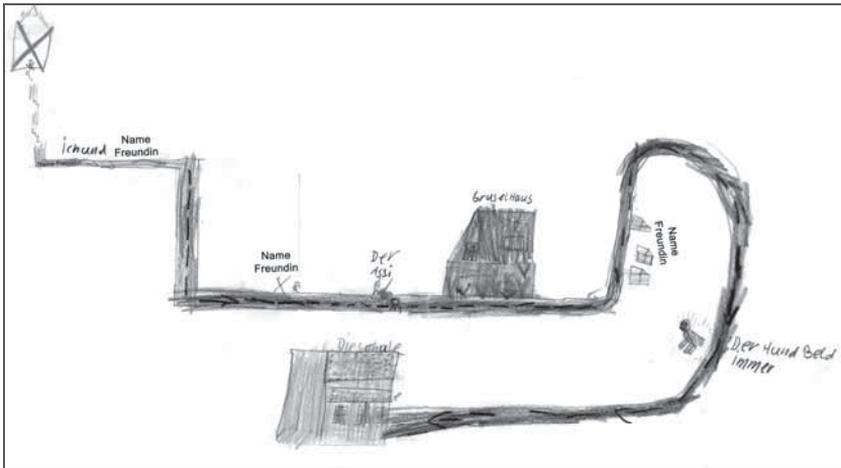


Abb. 9 Caro (w), 8 Jahre, 3. Klasse



Abb. 10 Anna (w), 8 Jahre, 3. Klasse

Eine besonders auffällige Schulwegzeichnung ist die von Linus (7 Jahre, männlich, 2. Klasse). Linus schreibt ergänzend zu seiner Schulwegzeichnung: „Mein Schulweg ist gefährlich, weil ich gefährliche Spiele spiele.“ Nach Aussage seiner Lehrerin gehört Linus zu den „absolut überbehüteten Kindern“ in der Klasse. Seine Eltern sind stets bemüht, ihn zu beschützen und alles vermeintlich Schlechte von ihm fernzuhalten. Auch schulisch trauen sie ihrem Sohn nur sehr wenig zu. So bestehen sie darauf – obwohl aus schulischer Sicht keinerlei Anlass hierzu besteht –, dass Linus den Anforderungen der zweiten Klasse nicht gewachsen ist und gehen auch davon aus, dass er die zweite Klasse auf jeden Fall wiederholen muss.

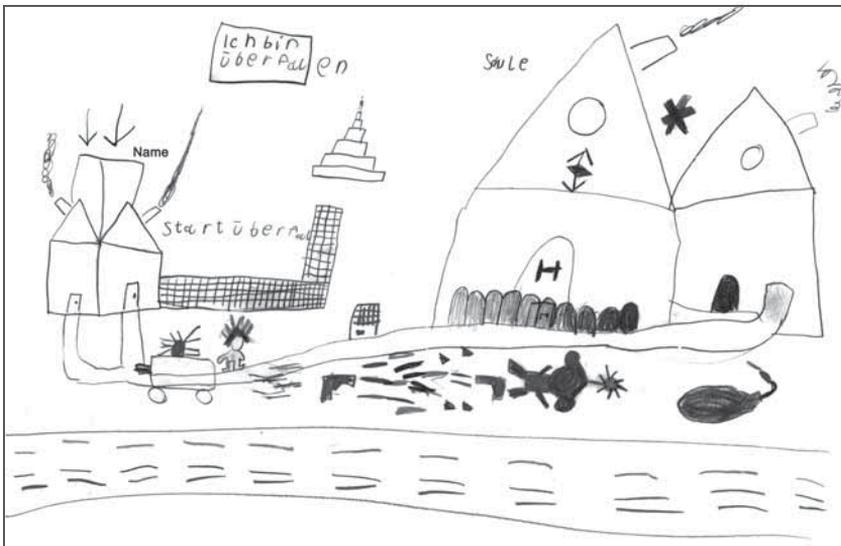


Abb. 11 Linus (m), 7 Jahre, 2. Klasse

In der Zeichnung von Linus (Abb. 11) erkennt man neben seinem Elternhaus und der Schule einen gezeichneten „Über- bzw. Unfall“. Man erkennt deutlich eine verletzte Person, die auf der Straße liegt, eine zweite Person, die am Straßenrand steht, ein Auto mit roter Sirene und eine Bombe oder Handgranate, die ebenfalls auf der Straße liegt. In einer „Sprechblase“ steht „Ich bin überfallen“ und etwas tiefer im Bild „Start Überfall“. Linus zeichnet eine Mischung zwischen Realität und Phantasiewelt. Für den intensiv behüteten

Linus scheint der Schulweg ein Freiraum für individuelles, phantasiebetontes und autonomes Handeln zu sein. Ein Raum, der ihm ein weitestgehend unbeobachtetes und unkontrolliertes „Ausleben und Erleben seiner Phantasiewelt“ ermöglicht.

So unterschiedlich die hier dargestellten und die weiteren, in der Untersuchung entstandenen Schulwegzeichnungen auch sein mögen, sie alle zeigen die jeweils subjektive Bedeutung und die individuelle Wahrnehmung des eigenen Schulwegs durch die Augen ihrer Zeichnerin bzw. ihres Zeichners. Für sie ist der Schulweg nicht nur einfach irgendein Weg. Er ist Verbindung und zugleich Grenze zwischen dem schulischen und dem familiären Lebensraum. Er bietet ihnen Raum für die „Einstellung und Umstellung aus dem familialen Kontext auf den schulischen [und umgekehrt]“ (Behnke 2005: 196). Er bietet Möglichkeiten für weitestgehend unkontrollierte und unbeobachtete Interaktionen, für Selbstständigkeit, Autonomie und Abenteuer. Der Schulweg ist gleichzeitig Spiel-, Erfahrungs-, Erlebnis-, Ruhe- und Lernraum. Er vermittelt Geborgen- und Vertrautheit und wird gegebenenfalls sogar als gefährlich empfunden. Er gibt Raum für Selbstständigkeit, Bewegung, Interaktion, Kommunikation sowie zum Austragen von Konflikten. Selbst Graffiti, von den Erwachsenen vielfach als ärgerliche Beschmutzung oder sogar als Sachbeschädigung angesehen, sind vor dem Hintergrund der „Raumaneignung“ als Zeichen der „Ordnung des Territoriums [anzusehen]. Sie territorialisieren den decodierten urbanen Raum – diese oder jene Straße, jene Wand, jenes Viertel wird durch sie lebendig, wird wieder zum kollektiven Territorium“ (Baudrillard 1990: 220).

Subjektive Karten können somit Einblicke in die individuelle Bedeutung von Räumen und die subjektive Wahrnehmung derselben bieten. Im schulischen Kontext sollte diese subjektive und zugleich bildlich kommunikative Seite des Kartographierens daher nicht unberücksichtigt bleiben. Subjektives Kartographieren bietet den Lernenden Anlass zur bewussten Wahrnehmung des Raumes. Darüber hinaus bietet es vielfältige Möglichkeiten zur aktiven und individuellen Auseinandersetzung mit demselben. So kann es dabei helfen, sich mit dem eigenen Lebensraum (wieder) stärker zu identifizieren, sich in ihm zu orientieren oder sich kritisch mit ihm auseinander zu setzen. Die Produkte subjektiven Kartographierens, die subjektiven Karten, zeigen bedeutungsvolle Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. Sie zeigen, wie sie die Welt in der sie leben erleben und wahrnehmen, wie sie sich Räume aneignen, strukturieren und räumliche Erfahrungen verarbeiten. Sie können Unbehagen

(z. B. gruselige Häuser, bellende Hunde, dunkle Gassen), Missstände (z. B. fehlende Fußgängerwege, unübersichtliche Straßenkreuzungen, fehlende Spielmöglichkeiten) oder auch besonders beliebte oder schöne Plätze (z. B. Nussbaum, Spielplatz, Teich, Bushaltestelle) sichtbar machen. Sie können Anlass für weiterführende Untersuchungen (z. B. Woher stammen die Straßennamen in unserem Ort? Wo sind besondere Plätze und Einrichtungen in unserem Ort? Welche Menschen leben in unserem Ort?), für gemeinsame Gespräche (z. B. Welche Bereiche in unserem Ort sind besonders schön? Welche Stellen sind nicht schön? Welche Stellen sind gefährlich?) und im Idealfall sogar für gemeinsame Handlungen oder Problemlöseprozesse (Planung und Durchführung von gemeinsamen Aktionen, Briefe an Verantwortliche usw.) sein (vgl. hierzu auch Andresen 2000: 185–198). Anhand der Untersuchungsergebnisse der Lerngruppe können Karten, Plakate, Modelle, Materialien etc. erstellt und diese wiederum im Rahmen von öffentlichen Ausstellungen vor Mitschülern, Lehrkräften, Eltern und wenn möglich sogar vor Verantwortlichen aus Politik und/oder Verwaltung präsentiert werden. So eingesetzt bietet subjektives Kartographieren und die Arbeit mit subjektiven Karten viel mehr als nur einen motivationalen Zugang zur klassischen „Einführung in die Kartenkunde“ oder zum Thema „Schulwegsicherheit“. Es fördert die aktive und bewusste Wahrnehmung des Raums und bietet darüber hinaus zahlreiche Ansatzpunkte für die aktive Mitgestaltung des Raums sowie des politischen und gesellschaftlichen Lebens. Richtig eingesetzt kann subjektives Kartographieren somit auch einen Beitrag zur historischen und politischen Bildung leisten.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Ute (2000): Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschul Kinder lernen im dreifachen Dialog. Weinheim und Basel.
- Behnke, K. (2005): Geographie(n) der Kinder: Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne. München.
- Daum, E. (2010): Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: Grundschule Sachunterricht, 2, S. 17–21.
- Funk, W. (2007): Mobilität von Kindern und Jugendlichen. In: Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e. V. (Hrsg.): Mehr Si-

- cherheit für Kinder und Jugendliche im Straßenverkehr. Symposium 2007 am 24. und 25. September 2007 in Berlin. Tagungsband. Berlin.
- Hart, R. A. (1981): Children's spatial representation of the landscape: lesson and questions from a field study. In: Liben, L. / Patterson, A. H. / Newcombe, N. (Hrsg.): *Spatial Representation and Behaviour Across the Life Span*. New York. S. 195–233.
- Hillmann, M. / Adams, J. / Whitelegg, J. (1990): *One false move ... – A study of children's independent mobility*. London.
- Hillmann, M. (1998): *Neighbourhood Safety*. In: Scoffham, S. (Hrsg.): *Primary Sources. Research findings in primary geography*. Sheffield.
- Hüttenmoser, M. (2004): *Der leere Weg. Zur Bedeutung des Schulweges. Eine Analyse anhand von Kinderzeichnungen*. In Zusammenarbeit mit dem Gruppo di convenienza Traffico in Capriasca. Bericht beim Autor: [www. kindundumwelt.ch](http://www.kindundumwelt.ch)
- Joshi, M. S. / MacLean, M. / Carter, W. (1999): Children's journey to school: Spatial skills, knowledge and perceptions of the environment. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 17, S. 125–139.
- Limbourg, M. (1996): *Schulwegunfälle: Häufigkeit, Ursachen und Prävention*. In: Ludborz, B. / Nold, H. / Rüttinger, B. (Hrsg.): *Psychologie der Arbeitssicherheit: 8. Workshop 1995*. Heidelberg. S. 510–526.
- Limbourg, M. (2003): *Kinder sicher unterwegs. Verkehrs- und Mobilitäts-erziehung mit den Schwerpunkten „Sicherheitserziehung und Unfall-prävention“*. In: Siller, R. (Hrsg.): *Kinder unterwegs – Schule macht mobil. Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Schule*. Donauwörth. S. 28–37.
- Limbourg, M. (2009): *Lernort Schulweg*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 224, S. 26–31.
- Munroe, R. L. / Munroe, R. H. (1971). *Effect of environmental experience on spatial ability in an East African society*. In: *Journal of Social Psychology*, 83, S. 15–22.
- Nerlove, S. B. / Munroe, R. H. / Munroe, R. L. (1971): *Effect of Environ-mental experience on spatial ability: a replication*. In: *Journal of Social Psychology*, 84, S. 3–10.

- O'Brien, M., / Jones, D. / Sloan, D. / Rustin, M. (2000): Children's independent spatial mobility in the urban public realm. In *Vhildhood*, 7, S. 257–77.
- Prezza, M. / Pilloni, S. / Morabito, C. / Sersante, C. / Alparone, F. R. / Giuliani, M. V. (2001): The Infuence of Psychological and Environmental Factors on Children's Independent Mobility and Relationship to Peer Frequentation. In: *The Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, S. 435–450.
- Rissotto, A. / Tonucci, F. (2002): Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. In: *Journal of Environmental Psychology*, 22, S. 65–77.
- Spitta, P. / Wittkowske, S. (2009): Mobilität und Schulwegsicherheit. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 1, S. 4–7.
- Zeiber, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. et al.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim, S. 176–195.

Inga Gryl, Thomas Jekel und Robert Vogler

Geoinformation – Macht – Schule. ***Spatial Citizenship* und subjektive Kartographien**

1 Einleitung

Geoinformation (GI) und deren räumliche Repräsentationen sind wirkmächtige Instrumente bei der sozialen Produktion von Raum. Sie objektivieren Deutungen, setzen Regeln, inspirieren Bilder der Welt und strukturieren damit Handeln. Aus diesem Grund ist es im Alltagshandeln auf der einen Seite wichtig, Geomedien als subjektive wie diskursive Produkte reflektiert lesen zu können. Auf der anderen Seite ist es sinnvoll, eigene subjektive Deutungen mittels Geomedien konkurrenzfähig kommunizieren und in Aushandlungsprozesse einbringen zu können. Derartige Kompetenzen, zusammengefasst unter dem Terminus *Spatial Citizenship*, lassen subjektive Kartographie(n) unter Aufhebung der Dichotomie *professioneller* Kartographie und *Laien*-kartographie multiperspektivisch betrachtbar und schulisch einsetzbar werden. Dieser Beitrag stellt die zu Grunde liegenden theoretischen Anregungen vor und zeigt die (schul-)praktische Anwendbarkeit exemplarisch auf.

2 Landesgartenschau – ein Raumgestaltungsbeispiel

Im Jahr 2010, als die Kleinstadt Landau den Zuschlag für die Landesgartenschau Rheinland-Pfalz des Jahres 2014 erhält, scheint dieses Ereignis aus Alltagsperspektive noch weit entfernt. Im Hinblick auf die Bewerbung der Stadt für dieses Ereignis und die umfassenden Umbaumaßnahmen, die zwischen dem Heute und der Eröffnung stehen, wurden die Planungen bereits auf der Hinterbühne fixiert. Nach Entscheidung der Stadt für ein Architekturbüro im Rahmen einer Ausschreibung wurden dessen Entwürfe in einer öffentlichen Präsentation und auf der Homepage der Stadt zugänglich ge-

macht. In einer kartographischen Visualisierung werden Sport- und Grünflächen, Spielplätze und Veranstaltungsgebäude aneinandergereiht, unschuldig zieht darüber hinaus eine neue, das Zentrum entlastende Straße an der Grenze des Naturschutzgebietes vorbei. Auf dem Papier existiert die Landesgartenschau bereits. Geoinformation dient der Kommunikation des Beschlossenen.

Eine Landesgartenschau bietet eine singuläre Gelegenheit zur tiefgreifenden Stadtgestaltung mit vergleichsweise umfangreichen Mitteln. Es wurde nicht vergessen, auf Nachhaltigkeit der punktuellen Investitionen zur Etablierung eines zukünftigen Naherholungsraums für die Bürger der Stadt über die Gartenschau hinaus zu achten. Die Verantwortlichen haben (neben Rücksichtnahme auf die Außenwirkung der Stadt) antizipiert, was Bürger brauchen. Die Betroffenheit der Bürger ist somit ohne Zweifel bekannt. Die vorgeschlagene Gestaltung dürfte auch nur wenigen Akteuren zum Nachteil gereichen. Die Fixierung einer einzigen aus vielfältig denkbaren Gestaltungsmöglichkeiten in der Karte führt jedoch die Bevormundung derer, die von diesen räumlichen Setzungen über lange Zeit betroffen sein werden, vor Augen. Es wird nicht ersichtlich, wie sich Bürger in ein schon fast fertiges Konzept über die Möglichkeit der punktuellen Meinungsäußerung hinaus einbringen und an der Aushandlung der Gestaltung teilhaben können. Die Karte zeigt eine Vorhandlung ohne Verhandlung und ohne Verhandelbarkeit auf.

In der Zwischenzeit wurde auch diese einseitige Information (möglicherweise vorübergehend) von der Homepage genommen und durch sehr gering aufgelöste und daher inhaltlich nicht aussagekräftige Kartenausschnitte aus dem Siegerentwurf und den Entwürfen der Mitbewerber zur Berichterstattung über den längst entschiedenen Architekturwettbewerb ersetzt.¹ Bereits die informierende Karte, und umso mehr die zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrages aktuell öffentlich gemachte Information lassen vermuten, dass es nicht Teil des Diskurses der Entscheidungsträger ist, Deutungsvielfalt, Beteiligung und Demokratisierung im Planungsprozess zu berücksichtigen.

1 <http://www.lgs-landau.de/> (2011-02-20)

3 Handlungsbefähigung – *Spatial Citizenship* und Partizipation

Was also kann ein Bürger tun, um seine Handlungsmacht im oben genannten Beispiel auszuweiten? Welcher Einblicke bedarf es, um zum Handeln befähigt zu sein? Welcher Mittel kann er sich bedienen? Das Konzept *Spatial Citizenship* (vgl. Gryl, Jekel, Donert 2010) kann gangbare Wege aufzeigen, wie in der Kommunikation mit räumlichen Repräsentationen Mündigkeit und Teilhabe gesteigert werden können.

Ausgangspunkt für die Teilhabe liegt bei *Spatial Citizenship* im kritischen Reflektieren des eigenen (geomedialen) Informationskonsums. Zu erkennen, dass man über die vorliegende Karte nur eine (subjektive) Perspektive aus der Mannigfaltigkeit des Möglichen (wiederum gefiltert durch eigene subjektive Wahrnehmung) erfassen kann, heißt, den Blick für alternative (ebenso subjektive, doch *andere*) Deutungen zu öffnen. Diese wiederum müssen, um Wirkmacht zu entfalten, mit anderen geteilt und diskutiert werden, wozu sich die Produktion eigener Geomedien eignet.

Das Neu-Denken von Räumen und Kommunizieren dieser Deutungsangebote mittels kartographischer Darstellungen muss nicht auf Raumplanung beschränkt bleiben, sondern kann alle Maßstabebenen und Thematiken betreffen. Beispielsweise können tradierte, institutionell legitimierte und unser Denken leitende Abgrenzungssysteme wie „Kulturerdteile“ (vgl. Rhode-Jüchtern 2004: 62–96) genauso wie die räumlichen Leitsysteme der touristischen Stadtpläne hinterfragt und mit geomедial kommunizierten Alternativen kontrastiert werden. Eine Karte über kaum an Orte zu bindenden Alltagskulturen lässt die Komplexität von „Kultur“ erahnen und erweitert den Blick. Ein Stadtplan der Un-Orte unter Neudefinition des *Sehenswerten* strukturiert auch das Handeln neu für Bewegung auf nun erst denkbaren Pfaden.

An die Stelle der unhinterfragten Rekonstruktion von räumlichen Repräsentationen (unkritische Lesart) treten Dekonstruktion (reflexive Lesart), eigene Konstruktion und deren Kommunikation (Produktion alternativer Deutungen).² Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zur reflexiven und mündigen geomедialen Arbeit bezeichnen wir in ihrer Summe als *Spatial Citizenship*.

Eine Erweiterung von *Citizenship* um räumliche Komponenten mit dezidiertem Fokus auf räumliche Repräsentationen ist notwendig, da diese Darstel-

2 Diese macht das Konzept anschließbar an konstruktivistisch-didaktische Konzepte wie das von Reich (vgl. 2005: 118).

lungen Deutungen subjektiv und diskursiv verorten und sie zugleich an die Rauman eignung und Alltagswelt des Subjektes binden. Räumliche Repräsentationen, insbesondere Karten, georeferenzierte Bilder aber auch Texte mit Ortsbezug, sind hierbei die sinnlich erfahrbaren Bestandteile von Geomedien. Digitale Geomedien erlauben darüber hinaus über die Einbindung von web2.0-Funktionalitäten eine Aufweichung der Trennung von Experten- und Laiendarstellungen (vgl. Goodchild 2007: 215).

4 Bausteine – theoretische Grundlagen von *Spatial Citizenship*

4.1 Citizenship education

Spatial citizenship nimmt Anleihen aus der politischen Bildung, und hierbei insbesondere aus der *Citizenship Education*, die jene Bildungsanstrengungen umfasst, mit denen ein Lernender auf sein aktives Alltagshandeln in einem konkreten politischen System vorbereitet werden soll. *Citizenship Education* ist allerdings keineswegs ein homogenes Feld. Klassischerweise wird der Bürger in ein vorhandenes, in konstanten räumlichen Grenzen bestehendes Regelsystem eingepasst, das etwa über Institutionen, Gesetze und/oder räumliche Identität definiert wird (vgl. Leydet 2006: o.S., Crittenden 2007: o.S.). Partizipation findet in einem vorgegebenen regulatorischen Rahmen statt, gestaltet und gerahmt in einer top-down-Manier durch machtvolle Institutionen. Globalisierung, universelle Rechte und Pflichten und neue Kommunikations- und Aushandlungsprozesse allerdings lassen diese Setzung von *Citizenship* und *Citizenship Education* begrenzt erscheinen und stellen die Forderung nach einem Konzept jenseits administrativer Gliederungen. Dies ist, versehen mit emanzipatorischen Elementen in einem demokratischen Kontext, auf unterschiedlichen Maßstabsebenen anwendbar.

Ein Konzept, das Bürger als nicht nur administrativen Einheiten, sondern vor allem auch diskursiven Formationen, virtuellen, räumlich oftmals völlig dispersen Gemeinschaften und Netzwerken angehörig sieht, ist die des *Actualizing Citizen* (als Gegenpart zum klassischen *Dutiful Citizen*) von Bennett, Wells, Rank (vgl. 2009). Maßgeblich für eine derartige Entwicklung sind die technischen Möglichkeiten des web2.0, das völlig neue Formen der Kommunikation und Kollaboration eröffnet, die ihre eigenen Regeln hinsichtlich Verstehen, Hierarchie und Glaubwürdigkeit fordern. *Citizenship Education* muss demnach nicht mehr nur auf ein Leben in institutionell gesetzten Gruppen, sondern auch auf ein mündiges Agieren in kommunikativ geschaffenen

Gemeinschaften abzielen, was unter anderem Entscheidungen über Glaubwürdigkeit in nicht-offiziellen Quellen, Kommunikationsstrategien, Partizipationsfähigkeit und *Empowerment* beinhaltet (vgl. Bennett, Wells, Rank 2009: 112). Grundprinzipien der demokratischen Aushandlung sowie universaler Rechte werden durch eine Erweiterung des *Citizenship* Prinzips nicht angegriffen.

Citizenship Education im Sinne von Bennett et al. ist eine geeignete Grundlage für *Spatial Citizenship*, da es einen dezidiert medienorientierten Ansatz enthält und zahlreiche web2.0-Anwendungen darüber hinaus räumliche Repräsentationen einschließen. Auf dieser Basis können wir einen *Spatial Citizen* beschreiben, der Geoinformation mündig konsumiert und produziert, um damit in gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren.

Mit diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten können Planungs-, Entscheidungs- und Deutungsprozesse als diskursiv gewürdigt werden. Durch die Befähigung des Bürgers im Sinne eines *Spatial Citizenship* wird auch Macht umverteilt. Im alltagsweltlichen Fall werden Machtungleichheiten freilich unvermeidbar bleiben, zumal auch noch so offene Instrumente der Aushandlung regulatorische Rahmungen setzen werden – wie dies jeder Institutionalisierung von Entscheidungsprozessen eigen ist. Sich dieser Ungleichheiten und ihres Einflusses auf Aushandlungsprozesse bewusst zu sein, erscheint im Rahmen eines reflexiven Konzeptes aber wünschenswert.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe ist die zweckdienliche Handhabung der Kommunikationsmittel. Am effektivsten ist es, eine etablierte „Sprache“ und frequentierte Informationswege zu nutzen. Alltagsweltlich gesprochen bedeutet dies einerseits, dass räumliche Repräsentationen professionell aussehen sollen, um auf Basis einer ästhetischen Entscheidung gewohnten Deutungsangeboten als ebenbürtig zu gelten und andererseits, dass sie eine weite Verbreitung erfahren müssen, wie dies das web2.0 bietet. Auf diese Weise können jene Gruppen, denen ansonsten im gesellschaftlichen Machtgefüge wenige Gestaltungsfreiräume zukommen (insbesondere nicht mit Wahlrecht versehene Kinder und Jugendliche), partizipativ tätig werden, wenn ihnen die Werkzeuge zur Verfügung gestellt und der Umgang mit diesen nahe gebracht wird.

4.2 Rauman eignung und Geomedien

Die Bezeichnung *Spatial Citizenship* weist auf den dezidierten Raumbezug einer adäquaten politischen Bildung hin. Ausgangspunkt der Einbindung von Raum in die politische Bildung ist ein relationales Raumkonzept. Hierbei werden Bedeutungen nicht als universal angesehen und nicht als aus einer bestimmten physischen Konstellation zwingend folgend, sondern als variabel und aushandelbar. Aus Bedeutungszuweisungen wiederum folgen handlungsleitende Regeln. Eine gepflegte Rasenfläche beispielsweise kann als unbetretbar markiert werden. Sie entfaltet für den geneigten Betrachter eine ästhetische Bedeutung, sofern man die durch andere gesetzte und auf Schildern kommunizierte Bedeutungszuweisung versteht. Andererseits kann sie auch als Picknickfläche verstanden und auf diese Weise in Wert gesetzt werden. Geographien werden durch Sinnggebung über menschliches Handeln gemacht (vgl. Werlen 1995: 189–190). Bedeutungszuweisung an das Physisch-Materielle ist Rauman eignung.

Die soziale Durchsetzung von Bedeutungen wird über deren Kommunikation, insbesondere über Kommunikation mittels Geomedien, erleichtert und gesichert (vgl. Lefebvre 1993: 32–33). Räumliche Repräsentationen suggerieren so nicht nur die Machbarkeit einer potentiellen Ausgestaltung, sie hauchen dieser als Grundlage des umsetzenden Handelns durch ihren dezidierten Ortsbezug *Realität* ein. Sinngbungen und daran gebundene Regeln werden reifiziert, scheinbar natürlicherweise mit dem physisch-materiellen Ding verwoben und in der Wahrnehmung selbst zu einem Ding, einem unumstößlichen Fakt. Aus relationalen, subjektiven und sozial konstruierten Räumen werden absolute Räume mit eindeutigen Bedeutungen.

Reifikationspotential haben meist solche Deutungen, die von ohnehin schon als glaubwürdig eingestuften Institutionen produziert werden. Diese Glaubwürdigkeit überträgt sich auf die von ihnen gesetzten Deutungen. Beispielsweise wirken von der Stadtverwaltung bereitgestellte Planungskarten dank der politischen Legitimation der Institution und der professionellen Glaubwürdigkeit des Planungsbüros vertrauenswürdig und *wahr*. Nach de Certeau wird solcherart Bedeutungsproduktion als strategische Praktik bezeichnet (vgl. De Certeau 1988: 87).

Finden Umdeutungen spontan, intuitiv, punktuell und nicht bewusst kommuniziert statt, so spricht man von taktischen Praktiken (vgl. De Certeau 1988: 89). Die Produziertheit der dominanten Regeln wird nicht hinterfragt, man-

gels Aufdecken ihrer Hintergründe und mangels Kommunikation der Deutung an andere wird eine dauerhafte Umdeutung nicht hervorgerufen. Es bedarf für dauerhafte Konkurrenz der Sinngebungen jedoch einer reflexiven Vorgehensweise, um zwischen bewusster Übernahme und bewusster, konkurrenzfähiger und zielgerichteter Opposition abzuwägen. Zielstellung ist daher, wie strategische Praktiken Akteuren jenseits machtvoller Institutionen zugänglich gemacht werden können.

Die Raumaneignung, die im Rahmen von *Spatial Citizenship* adressiert wird, ist somit eine emanzipatorische, mündige und reflexive. Sie stellt eine bewusste Übernahme von Deutungen oder eine bewusste, begründete, demokratisch aushandelbare und ausgehandelte Neudeutung dar.

4.3 Medienkritik und Reflexion

Einer mündigen Raumaneignung im Sinne von *Spatial Citizenship* kann sich mit Hilfe des Terminus der Reflexion genähert werden. Reflexion ist sowohl in der pädagogischen Psychologie (vgl. Aebli 1980: 22, 27, Dewey 1938: 110) als auch in der Erkenntnistheorie bekannt. In letzterer findet darüber hinaus eine Aufschlüsselung in Reflexion und Reflexivität statt, die im Rahmen einer mündigen Lesart von räumlichen Repräsentationen Sinn macht (vgl. Gryl 2011: o.S.). Reflexion beinhaltet hierbei das Nachdenken über einen Gegenstand, ein „Innehalten in der praktischen Tätigkeit und Austausch des praktischen Tuns gegen eine Tätigkeitsform, die die Strukturanalyse erleichtert“ (Aebli 1980: 21–22). Reflexivität meint eine „Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst“ (Luhmann zit. in: Schäffter 2003: 54). Die Einnahme einer Metaperspektive auf das eigene Handeln stellt zugleich einen Perspektivenwechsel dar und hat Einfluss auf die Erkenntnisfähigkeit des Subjekts (vgl. Schneider 2010: 9, 73).

Im Hinblick auf (Geo)Medien ist Reflexion damit einer klassischen medienkritischen Herangehensweise gleichzusetzen. Reflexivität ist hingegen eine darüber hinausgehende Strategie, die das lernende Subjekt in die Lage versetzt, sein eigenes Konsumieren aus einer Metaperspektive zu betrachten, wie es im Rahmen geomedienkritischer Literatur bisher jedoch kaum erfasst wird (vgl. u. a. Gersmehl 2005).

4.4 Critical cartography und critical GIScience

Reflexion, Geomedien und räumliche Repräsentationen finden im Bereich der Kritischen Kartographie und Critical GIScience zusammen. Grundlage derer ist die Konstruiertheit von Geomedien und räumlichen Repräsentationen. Entgegen eines *Map Communication Models* (vgl. Robinson 1952: 19), bei dem es um Optimierung der Vermittlung der kartographisch kommunizierten Botschaft geht, erkennen aktuelle Ansätze der Kritischen Kartographie stets eine Verschiebung der Bedeutung, die der Autor in ein Geomedium implementiert hat, zu jener, die der Leser aus diesem entnimmt. Das Medium ist somit kein Überträger von Nachrichten, die am Ende der Informationskette vom Leser entnommen werden, sondern stets Ausgangspunkt für dessen Hypothesenformulierung an das Geomedium, die im Hinblick auf ein spezifisches Problem sinnvoll erscheinen (vgl. MacEachren 1992: 100, Crampton 2001: 245). Der Leser kann nicht die Aussagen des Autors ableiten; denn er besitzt nicht dessen Erfahrungsschatz und unbewusste Wahrnehmungskategorien und er stellt eventuell andere intentionale und unbewusste Anforderungen an das Medium.

Im Hinblick auf räumliche Repräsentationen in digitalen Geomedien, die mit verschiedenen Freiheitsgraden gestaltbar sind, ist dieser Ansatz zu modifizieren: Die Spielräume der eigenen Hypothesengenerierung und Problemstrukturierung werden größer, da eine bewusste Wahl zwischen einer gewissen Anzahl an Raumkonstruktionen und Visualisierungen getroffen werden kann.

Vor dem Hintergrund der *Critical GIScience* ist hier anzufügen, dass diese Hypothesenbildung stets nur im Rahmen der sogenannten Ontologie³ eines Geoinformationssystems (GIS) vorgenommen werden kann. Das heißt, dass ein Problem im klassischen GIS bereits vollständig definiert vorliegt. Diese vollständige Definition im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten der kartographischen Darstellung im GIS bedeutet wiederum eine immanente Reduktion der Komplexität.

Dies greift auch den klassischen Kritikpunkt der Kritischen Kartographie auf der Autoreenseite auf (vgl. u. a. Crampton 2001: 239–244). Geomedien und ihre räumlichen Repräsentationen sind stets Konstrukte, entstanden aus sub-

3 Ontologie bezeichnet hier nicht wie in den Gesellschaftswissenschaften die Lehre vom Sein (vgl. Werlen 1995: 32), sondern eine gegebene Menge an Objekten mit all ihren relevanten Beziehungen (vgl. Schuurman 2004: 31).

jektiven, intentionalen Entscheidungen und unbewussten, subjektiven wie diskursiven Selbstverständlichkeiten und Weltvorstellungen. Kombiniert mit der Notwendigkeit der Reduktion in Geomedien, sind diese stets perspektivisch und reduzieren Sinngebungen ins Singuläre, hin zu eindeutigen Deutungen, hin zu absoluten Räumen. Diese Reduktion der Deutung(sangebote) kann das Handeln der Kartenleser (auch wenn diese auf Basis des Mediums ihre eigenen Ausdeutungen vornehmen) limitieren und lenken. Durch den erwähnten Bezug zur physischen Welt ist die Wirkmächtigkeit der Karte dabei besonders hoch, weshalb eine mündige Rezeption im Sinne einer Reflexion unerlässlich ist.

Die Methode der Dekonstruktion in der Kritischen Kartographie (vgl. Harley 1989) ist eine Methode, die didaktisch adaptierbar ist (vgl. Gryl 2010) und der kritischen Betrachtung jener autorensseitigen Konstruiertheit dient. Es gilt, die Monoperspektivität durch Perspektivenwechsel aufzubrechen. Ein Zeichen steht für eine spezifische Bedeutung; jedoch kann hinterfragt werden, welche alternativen Deutungen angebracht werden können. Eine Grünfläche kann beispielsweise in der Planungskarte verheißungsvoll aussehen: Doch welche Nutzungen sich genau hinter dem Begriff verbergen (Betreten verboten, Hundespielplatz etc.) wird nicht deutlich. Dekonstruktion heißt Grenzen der Zeichen auszuloten, beim Überschreiten der Grenze die Deutungsmacht der Karte zu brechen und das Verschwiegene offen zu legen. Theoretisch fundiert Harley (1989: 2–3) dies mit einem eklektizistischen Aufgreifen der Dekonstruktion von Derrida (1976) und der Macht- und Diskurstheorie von Foucault (1973).

Zusätzlich dazu ist eine auf die subjektive Konstruktion des Konsumenten abzielende Reflexivität durch diesen selbst für eine mündige Geomedienutzung notwendig. Dies wird unter anderem darin deutlich, dass die Ergebnisse der Dekonstruktion wiederum subjektiv wie diskursiv geleitete Konstruktionen sind und daher einer erneuten Dekonstruktion bedürfen, hin zu einer „Dialektik ohne Ende“ (Dörfler 2005: 75).

Im Rahmen von *Spatial Citizenship* kann damit die reflexive Lesart von Geomedien als eine relevante Komponente formuliert werden. Hierbei werden sowohl die Subjektivität und Diskursgeleitetheit der Autorensseite, als auch die eigene Subjektivität als Konsument punktuell und klarer erfassbar.

4.5 Social cartography und volunteered GI

Will man den *citizenship*- und *empowerment*-Gedanken weiterführen, kommt man nicht umhin, neben die mündige Konsumtion die Produktion eigener räumlicher Repräsentationen zu stellen (vgl. u. a. Turnbull 1993). Im Sinne eines demokratischen Ansatzes geht es hierbei zunächst um die Kommunikation eigener, subjektiver Deutungen. Dies geschieht in alternativen Darstellungen, aber im Bewusstsein der Relationalität von Räumen. Dem folgt eine auf demokratischen Prinzipien beruhende Auseinandersetzung und Aushandlung mit Akteuren, die andere Deutungsangebote einbringen.

Um eine relative Machtgleichheit herzustellen, bedarf es der Verfügbarkeit gleicher Kommunikationsmittel für alle Akteure. Frühere *Laien*karten waren gegenüber den durch professionelle Kartographie produzierten institutionellen Karten im Hintertreffen. Von Kindern handgezeichnete „niedliche“ Karten kommunizieren ungefiltert deren Interessen, verschaffen ihnen jedoch keine gleichberechtigte Verhandlungsposition. Eine „unprofessionelle“ Gestaltung kann zudem den Betrachter zu verkürzten Schlussfolgerungen auf den Inhalt verleiten.

Die Möglichkeiten des *geoweb* (als Teil des web2.0) versprechen dagegen die Mittel der Deutungskommunikation jedem einzelnen zur Verfügung zu stellen. Die technologischen und ökonomischen Barrieren zur Nutzung von Kartenproduktionsinstrumenten sinken drastisch. Jedermann kann mit frei zugänglichen digitalen Globen (z. B. *Google Earth*) oder Webmapping-Diensten (z. B. *Scribblemaps*) grafisch ansprechende, professionelle Gestaltungsmittel anwendende und damit konkurrenzfähige Karten erstellen und sie anderen über vorhandene web2.0-Kanäle zugänglich machen.

Darüber hinaus bietet das *geoweb* geeignete Plattformen für das Aufeinandertreffen und die Verhandlung einer mit anderen Mitteln technisch schwer zu koordinierenden Vielzahl an Deutungen mit dem Ziel der für alle Beteiligten tragbaren Konsensfindung. Entgegen der Kritik der erwähnten *Critical GIScience* erlauben GI-Anwendungen im gewissen Maße Komplexität und Widerspruch.⁴ Mehrdeutigkeit und Interessenvielfalt ersetzen potentiell einfache, singuläre Erzählungen. An die Stelle von *face-to-face*-Verhandlungen treten zeitlich und räumlich entankerte web2.0-Aushandlungsprozesse in sozialen Netzwerken, Foren und Wikis. Zeitliche Ungleichzeitigkeit mit

4 Vgl. mapping controversies (Latour et al., <<http://www.demoscience.org/>> 2010-12-06)

räumlicher Nähe kann nun genauso Modus der Verhandlung sein wie räumliche Entfernung und Echtzeitkommunikation. Die Ausweitung der Kartographie in der digitalen Welt bedeutet somit keine Virtualisierung und Abgrenzung vom Alltag, sondern eine Potenzierung der Kommunikationsmöglichkeiten. Konsequenz ist eine neue Form der Handlungsfähigkeit und Aushandlungsfähigkeit, sowohl für das Subjekt, als auch letztlich für die Gemeinschaft.

5 Kompetenzen – Instrumente zu Spatial Citizenship

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Bausteine können im Folgenden zugehörige Komponenten von *Spatial Citizenship* aufgezeigt werden. Diese sind auch mit dem Begriff der Kompetenzen erfassbar. Kompetenzen stellen kognitive, volitionale und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, die in einer Vielzahl von Situationen anwendbar sind (vgl. Weinert 2002: 27–28) und sich dennoch nur in der Performanz zeigen. Einer direkten Messung sind sie nicht zugänglich. Auch soll eine standardisierte Erfassung mit der folgenden Aufstellung nicht angestrebt werden, noch wird eine derartige Vorgehensweise, mit Bezug auf viel diskutierte Begründungszusammenhänge (vgl. Donert 2010), hier als sinnvoll erachtet.

Zur Arbeit mit Geomedien, sowohl im analogen als auch digitalen Bereich, ist ein gewisses Maß an technischen Kenntnissen notwendig. Vor dem Hintergrund, dass es hierbei im *Spatial Citizenship* Ansatz weder um das Programmieren von Anwendungsumgebungen, noch um komplexe Modellierungen und Analysen mit GI geht (vgl. Strobl 2008: 134), sondern um die Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Alltagsleben eines *Spatial Citizen*, genügen hier angesichts der abnehmenden technischen Anforderungen auch im Bereich der neuen Medien grundlegenden Kenntnisse. „Klickvorlagen“ und technische Kompetenzen um ihrer selbst willen sind bestenfalls amüsant, schöpfen aber nicht die Möglichkeiten des Mediums zur Sinngebung aus.

Verortete Sinngebung knüpft an den hinter *Spatial Citizenship* stehenden Baustein der mündigen Raumeignung an. Mündige Raumeignung wird dabei in Anlehnung an Daum (vgl. 2006: 11–13) als die Fähigkeit gedeutet, sich Raum (etwa in den im Curriculum 2000+ niedergelegten Bedeutungsvarianten) so zu erschließen, dass eine Orientierung sowie das Entwerfen und Realisieren von Handlungen unterstützt werden. Dies bedeutet, dass hierbei die Bedeutungszuweisung eine bewusste Entscheidung ist: Eine vorhandene Deutung wird kritisch reflektiert, angenommen oder bewusst umgedeutet.

Hierzu sind zweierlei Kompetenzen notwendig: eine „reflexive Geomedienkompetenz“ (Gryl 2010: 25) zur reflektierten und reflexiven Konsumtion von Geomedien und eine Handlungskompetenz zur mündigen Produktion von Geomedien und ihrer Nutzung in Aushandlungen. Unterstützt werden beide durch die zu ihrer Ausführung notwendige, basale, technische Methodenkompetenz.

Reflexive Geomedienkompetenz ist eine Bewertungskompetenz, die aus den Bausteinen „Reflexion/Reflexivität“ und „Kritische Kartographie“ eine Herangehensweise an das Medium beinhaltet, die sich einerseits der Subjektivität von Seiten des Autors und damit auch der Diskursivität bewusst ist und diese mittels Dekonstruktion aufdeckt (wobei hier nach den Grenzen der Aussagekraft zu fragen ist) *und* die andererseits durch wiederholte Dekonstruktion die eigene Hypothesenbildung und hierbei Subjektivität einer Beobachtung zweiter und ggf. dritter Ordnung unterzieht. Hinsichtlich der Anwendung des Kompetenzbegriffs ist hierbei zu betonen, dass auch volitionale und emotionale Aspekte gefragt sind, da unter anderem eine „Verunsicherungskompetenz“ (Rhode-Jüchtern, Schneider 2009: 148), die Bereitschaft Komplexität und Mehrdeutigkeit zu ertragen, vonnöten ist.

Die Fähigkeit und Fertigkeit zur mündigen Produktion von Geomedien ist eine demokratische Handlungskompetenz im Sinne emanzipatorischer und partizipatorischer Ansätze von *Citizenship Education*. Dies bedeutet erstens, dass der Einzelne befähigt ist, subjektive Deutungen und damit räumliche Szenarien zu konstruieren (gegebenenfalls auf der Basis der Dekonstruktion bestehender absolut-räumlicher Darstellungen mittels einer reflexiven Lesart). Diese Szenarien können zweitens wiederum mittels Geomedien für ein Zielpublikum abgestimmt dargestellt und kommuniziert werden. Im dritten Schritt erfolgt ein Eintreten in den Diskurs mit anderen zur Aushandlung einer gemeinsamen Deutung, wobei das Geomedium argumentationsunterstützend eingesetzt werden kann.

6 Anwendung – *Spatial Citizenship*, subjektive Karten und kollaborative Planung

Ein erster Versuch, diese Überlegungen direkt in die (Schul)Praxis zu übertragen, ist das Projekt GEOKOM-PEP⁵, das zusammen mit Schülern eine partizipatorische Raumplanung unterstützende web2.0-Plattform entwickelt. Diese integriert digitale Kartierungswerkzeuge sowohl in Diskussionsprozessen als auch in Ergebnispräsentationen (vgl. Hennig, Vogler, Jekel 2010). Hierbei können interessierte Bürger kollaborativ (basis)-demokratisch getragene Raumplanungsvisionen erarbeiten, indem sie ihre subjektiven Karten in Gruppenentscheidungsprozesse einbringen und Bedeutung aushandeln. Es entstand folglich eine Kommunikations- und Diskussionsplattform, die es ermöglicht, einen raumplanerischen Problemhorizont zu eröffnen, eigene Vorschläge mithilfe subjektiver Karten zur Disposition zu stellen, andere Vorschläge zu kommentieren, kritisieren und diskutieren, zu einem Konsens zu gelangen und schließlich die so entstandene Vision in Form einer kollaborativ erstellten Karte (vgl. in einer allerersten Ausprägung Abb. 1) festzuhalten.

Die Plattform kann direkt im Unterricht auch jenseits eines Raumplanungsbeispiels nutzbar sein, da partizipatorische Planung und kollaboratives Lernen hinsichtlich ihrer sozialen Einbettung im Hinblick auf Teilnehmerzentrierung (vgl. Ahamer, Rauch 2006: 129ff.) als sehr ähnlich ablaufende Prozesse angesehen werden können. Betrachtet man Raumplanung aus konstruktivistischer Perspektive, so kann man sie als Aushandlungsprozess von Bedeutungen bestimmter Ausschnitte der Erdoberfläche ansehen. In einem mehrstufigen Prozess werden Visionen entwickelt, die gemeinsam akzeptiert werden sollen. Diese Verhandlung von Bedeutungen ist nun dem Lernprozess sehr ähnlich: Auch hier verständigen wir uns über die Bedeutung bestimmter Informationen, im Falle des Geographieunterrichts sehr häufig über die bestimmter Raumausschnitte. Entsprechend dieser Ähnlichkeit reden Planer oft auch von einem „Lernprozess“ (vgl. u. a. Bachmann, Gubathaler 2006: 5, 8).

Wie in der klassischen Planung sind in einem klassischen Unterricht die Möglichkeiten der Bedeutungszuweisung etwas ungleich verteilt, während bei Zentrierung auf die Beteiligten das Ergebnis des Verständigungsprozesses offener ist. Genau dies soll im Hinblick auf Raumplanung mit GEOKOM-

5 GEOvisualisierung & KOMmunikation in Partizipativen Entscheidungsprozessen ist ein im Rahmen des Programms Sparkling Science vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Österreich, gefördertes Projekt.

PEP realisiert werden. Somit steht die praktische Auseinandersetzung mit der entstandenen Planungsplattform (im Unterricht) in direkter Verbindung mit *Spatial Citizenship* und kann über die gemeinsame Herstellung alternativer räumlicher bzw. raumplanerischer Bedeutungen als Unterstützung des Konzepts verstanden werden.

Grundlage für die Konzeption dieses Tools war eine im Sommer 2010 durchgeführte Projektwoche, in der ca. 40 Schüler diskursiv und kollaborativ einen raumplanerischen Visionsentwurf für den Salzburger Stadtteil Schallmoos entwickelten und kartographisch visualisierten (zusammenfassende Darstellung des Planungsablaufs: Vogler et al. 2010: 19–23). Die Qualität der Ergebnisse dieser Planung (Abb.1)⁶ zeigt (u. a. auch über positive Rückmeldung seitens des Salzburger Instituts für Raumplanung, SIR), dass eine Unterstützung von *Spatial Citizenship* einerseits mit geringem technischem Aufwand möglich und andererseits sowohl im Hinblick auf Performanz als auch auf Output-Orientierung vielversprechend ist.

7 Fazit – Subjektive Kartographie(n) und Spatial Citizenship

Der Begriff der subjektiven Kartographie(n) ist an *Spatial Citizenship* theoretisch und praktisch an mehreren Stellen anschließbar. Vorweg: Jede Kartographie ist subjektiv. Es bedarf daher nicht zwingend des Plural, da die Vielgestaltigkeit bereits im Begriff des Subjektiven liegt. Dennoch wird hier die Mehrzahl verwendet: Im *Spatial Citizenship* Kontext (ebenso wie in anderen Ansätzen des vorliegenden Bandes) ist subjektive Kartographie bereits derart vielgestaltig und es existiert eine große Anzahl verschiedener Deutungen, Bewertungen und Wirkkräfte der jeweiligen wiederum mannigfaltigen Subjektivitäten in diversen räumlichen Repräsentationen, dass die Begrifflichkeit subjektive Kartographien durchaus angemessen erscheint.

Spatial citizenship stellt das Subjekt und dessen Befähigung zur adäquaten und kritischen Nutzung von Geoinformation ins Zentrum. Durch den Bezug zur Raumeignung grenzt sich der Ansatz deutlich von der klassischen Geographiedidaktik ab, die trotz Akteursbetrachtung die Kategorie Raum ins Zentrum stellt (vgl. Köck 1996). Mit der handlungstheoretischen Sozial-

6 Inhaltliche Details der kollaborativen Planung bzw. hochauflösendere Karten sind im kompletten, von ca. 40 SchülerInnen gemeinsam erstellten Planungsbericht einsehbar unter: http://projects.giscience.at/geokom-pep/Bericht_run1_final.pdf.

geographie (vgl. u. a. Werlen 1995) als Basis der Raumeignung werden stattdessen einmal mehr das Handeln des Subjektes und seine daraus resultierenden Verantwortlichkeiten fokussiert.

Subjektivität ist hiermit von der *Individualität* in verhaltenstheoretischen Geographiekonzepten zu unterscheiden. Nicht Wahrnehmungsgesetze, die den *verzerrten* Blick auf die *Realität* erklären, sondern Willen, Intentionen und Interessen machen subjektive Kartographien aus. Subjektive Kartographien sind damit in anderer Weise als die klassische Vorstellung der *mental map* Ergebnis der Wahrnehmung (und deren zeichnerischer Explizierung). Das Verständnis der generellen Subjektivität in räumlichen Repräsentationen löst künstlich gesetzte Kategoriengrenzen zwischen *mental map*, *naive cartography*, *social cartography* und *professionell* erstelltem Geomedium auf und lässt die angenommene *Objektivität* des letzteren obsolet werden.

Die Auflösung der weithin akzeptierten Dichotomie *subjektiv/objektiv* und Verschiebung hin zur Subjektivität wird leichter nachvollziehbar, wenn die Laienkartographie sich nun der Instrumente professionellen Designs bedienen kann und damit den institutionell legitimierten räumlichen Repräsentationen ähnlicher wird. Dennoch bleibt die Akzeptanz der unvermeidbaren Subjektivität aller Geomedien weiterhin eine Herausforderung: Zum einen bedarf es einer unbequemen Verunsicherungskompetenz. Zudem steigen mit der professionellen Gestaltung von Laienkarten Wirkmacht und Reifikationsmöglichkeiten auf ein gleiches hohes Niveau und fordern daher eine Erweiterung der Lesarten räumlicher Repräsentationen. Andererseits können durch den gleichberechtigten Zugang zu Gestaltungsinstrumenten mehr unterschiedliche Deutungsangebote gleichzeitig nebeneinander treten, was ein Erkennen der Subjektivität wiederum erleichtert.

Die Subjektivität des Produzenten der räumlichen Repräsentation wird, wie insbesondere im Begriff der Reflexivität erkennbar, durch die Subjektivität des Konsumenten ergänzt. Die eigene Involviertheit und die Beschränktheit der Beobachterperspektive ergänzen eine klassischerweise allenfalls distanzierte Medienkritik. Schlussendlich wirken die besagten Kompetenzen eines *spatial citizen* auf den Nutzer von Geomedien, eben auf das Subjekt zurück: Es wird handlungsfähig. Kommunikation, Partizipation und Kollaboration machen dann wiederum aus dem subjektiven Handeln Vieler derartige Handlungsschemata, über die Übereinkunft hergestellt wurde und die die gemeinsame Alltagswelt gestalten.

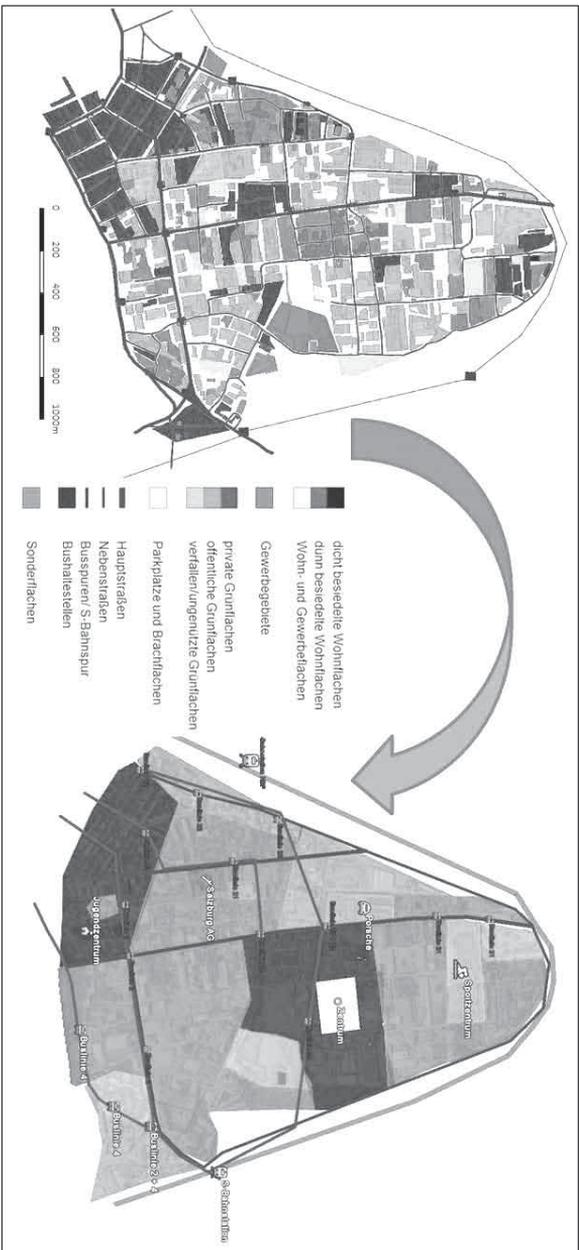


Abb. 1 raumplanerischen Visionsentwurf für den Salzburger Stadtteil Schallmoos

8 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980): Denken, das Ordnen des Tuns. Stuttgart.
- Ahamer, G. / Rauch, H. (2006): Von „vertikaler“ zu „horizontaler“ Didaktik. Globalen Wandel mittels Diskursen „verweben“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2, 1, S. 127–147.
- Bachmann, F. / Gubathaler, E. (2006): Partizipative Lernprozesse für die Regionalentwicklung im Alpenraum. Eine Methodologie. Studie zur Adaptierbarkeit auf den Kontext von Transitionsländern. <http://www.cde.unibe.ch/CDE/pdf/PartAlp_Schlussbericht_def.pdf>
- Bennett, W. L. / Wells C. / Rank, A. (2009): Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. In: Citizenship Studies 13, 2, S. 105–120.
- Certeau, M. de (1988): Die Kunst des Handelns. Berlin.
- Crampton, J. W. (2001): Maps as social constructions. Power, communication and visualisation. In: Progress in Human Geography, 25, 2, S. 235–252.
- Crittenden, J. (2007): Civic education. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <<http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>> (2011-01-13)
- Daum, E. (2006): Rauman eignung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: GW-Unterricht 103, S. 7–16.
- Derrida, J. (1976): Of Grammatology. Baltimore.
- Dewey, J. (1938/1998): Experience and education. New York.
- Donert, K. (2010): Learning from the obsession with standards-based education. In: GW-Unterricht 119, S. 68–73.
- Dörfler, T. (2005): Geographie und Dekonstruktion. Zu einem zeitgenössischen Missverständnis. In: Geographische Revue 1–2, S. 67–85.
- Foucault, M. (1973): The order of things: an archaeology of the human sciences. New York.
- Gersmehl, P. (2005): Teaching Geography. New York.
- Goodchild, M. F. (2007): Citizens as sensors: the world of volunteered geography. In: GeoJournal 69, S. 211–221.
- Gryl, I. (2010): Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: GW-Unterricht 118, S. 20–37.

- Gryl, I. (2011, im Erscheinen): "Interesting. But I haven't thought of this before." Teachers' attitude towards Critical Cartography in educational environments. In: Jekel, T. / Koller, A. / Donert, K. / Vogler, R. (Hrsg.): Learning with geoinformation VI. Berlin.
- Gryl, I. / Jekel, T. / Donert, K. (2010): GI and spatial citizenship. In: Jekel, T. / Koller, A. / Donert, K. / Vogler, R. (Hrsg.): Learning with geoinformation V. Berlin, S. 2–11.
- Harley, J. B. (1989): Deconstructing the map. In: Cartographica 26, 2, S. 1–20.
- Hennig, S. / Vogler, R. / Jekel, T. (2011, angenommen): Participatory tool-development for participatory spatial planning: The GEOKOM-PEP environment. In: Jekel, T. / Koller, A. / Donert, K. / Vogler, R. (Hrsg.): Learning with geoinformation VI. Berlin.
- Köck, H. (1996): Der Geographieunterricht. Ein Schlüsselfach. In: Schultze, A. (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha, S. 331–339.
- Lefebvre, H. (1991): The production of space. Oxford.
- Leydet, D. (2006): Citizenship. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford. <<http://plato.stanford.edu/entries/citizenship/>> (2011-01-13)
- MacEachren, A. M. (1992): Visualization. In: Abler, R. F. / Marcus, M. G. / Olson, J. M. (Hrsg.): Geography's inner worlds. New Brunswick, S. 99–137.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 18). Wien.
- Rhode-Jüchtern, T., Schneider, A. (2009): La Gomera unter dem Aspekt von...! Fünf Dimensionen einer konstruktiven Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M. / Glasze, G. (Hrsg.): Neue Wege der Exkursions- und Reisedidaktik. Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Berlin, S. 141–163.
- Robinson, A. H. (1952): The look of maps: An examination of cartographic design. Madison.

- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35). Baltmannsweiler, S. 48–62.
- Schneider, A. (2010): Der Zweite Blick in einer reflexiven Geographie und Didaktik. Das Lehrstück „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ (= Dissertationsschrift). Jena.
- Schuurman, N. (2004): GIS – a short introduction. Oxford.
- Strobl, J. (2008): Digital Earth Brainware. In: Schiewe, J. / Michel, U. (Hrsg.): Geoinformatics paves the highway to digital earth (= gi-reports@igf). Osnabrück, S. 134–138.
- Turnbull, D. (1993): Maps are territories: Science is an atlas: a portfolio of exhibits. Chicago.
- Vogler, R. / Jekel, T. / Hennig, S. / Müller, N. / Sönser, L. (2010): Partizipative Planung, kollaboratives Lernen und digitales Webmapping. Versuch einer Schnittmengenkonstruktion. In: GW-Unterricht 120, S. 15–30.
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31.
- Werlen, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1 – zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart.

Hans-Dietrich Schultz

Suggestiv und doch wahr?

Die Karte als Propagandamittel im Geographieunterricht der Weimarer Republik und des „Dritten Reichs“

1 Karten als Instrument der Weltbildformierung

Karten, obwohl nur zweidimensional, galten dem Geographen immer schon als ideale Repräsentation des Raumes. Sie waren ihm so unverzichtbar, dass die Geographie durch den Kartographen, das *Alter ego* des Geographen, überhaupt erst zur Geographie zu werden schien. Als Ergebnis von Forschung und zugleich Grundlage einer solchen sollten sie ähnlich „belehrend“ wirken „wie die Natur“ (Krebs 1919: 34) selbst. Sogar Kausalitäten sollte das Kartenbild bieten. Leicht konnte so der Eindruck entstehen, dass die Karte der Realität besonders nahesteht und somit das unbestechlichste Beweismittel für die Begründung einer Position ist. Tatsächlich schaut uns auch aus den Symbolen der Karte keine objektive Wahrheit an. Immer stehen dahinter Zwecksetzungen und Entscheidungen, um die Zwecke zu erreichen: technische, inhaltliche, wertende. Für Geographen und Kartographen ist dies heute eine Selbstverständlichkeit.

Unabhängig davon gilt für alle Karten, dass sie die Wahrnehmung steuern und *räumliche Bewusstseinsbildung* formieren. Das kann bewusst ausgenutzt werden. „Mit Karten läßt sich alles machen!“ (Dreyer-Embcke 1999: 74). Besonders manipulationsanfällig und wirkmächtig sind ethnische und politische Karten, doch fließen selbst in die „physischen“ Karten Entscheidungen ein, die politisch bedeutsam sein können. Jedem Kartenausschnitt liegt eine Annahme zugrunde, was alles dazugehört und was nicht und welcher Raumbegriff dafür infrage kommt. Jeder Schriftzug hat eine Reichweite, der Geltungsansprüche setzt und womöglich Irritationen oder auch Proteste auslöst.

Im Folgenden wird gezeigt, wie politische Intentionen sich in Kartenbildern niederschlugen, die im Geographieunterricht der Weimarer Republik und des „Dritten Reiches“ den Schülern eingepägt werden sollten, um gegebenenfalls für künftige Handlungen abrufbar zu sein.

2 Geographie und Erster Weltkrieg

Völkerkriege, lehrte der Hallenser Geograph Alfred Kirchhoff (1910: 83ff.) in einer beliebten Vorlesung für alle Fakultäten, seien unabdingbar; denn nur im Krieg würden die Völker auf ihre Tauglichkeit als Ganze geprüft. Fehlten solche Kriege, fehle die Selektion, und sie würden in Trägheit und Sittenlosigkeit versumpfen. Kirchhoff stand damit nicht allein, er und andere Geographen waren Teil einer anschwellenden bellizistischen Grundstimmung unter den Eliten des Kaiserreichs, voran die Alldeutschen, die den realen Krieg immer fordernder herbeiredeten. Als es dann im Sommer 1914 losging, konnten die Schüler die Frontverläufe an der Wandkarte markieren, selbst voller Stolz Kriegskarten entwerfen und den deutschen Soldaten virtuell beim Siegen helfen.

Der Siegespreis konnte geographisch gesehen nur mehr Raum sein; denn der allgegenwärtige „Kampf ums Dasein“, hatte Friedrich Ratzel (1901: 51) allen eingehämmert, sei in erster Linie nichts anderes als ein „Kampf um Raum“. „*Ein wachsendes Volk braucht Raum*“, verkündete auch der Glazialmorphologe Albrecht Penck (1915: 10; Herv. i. O.) und suchte ihn im Osten. Unermüdlich beklagte er die Unfähigkeit der slawischen Völker bei der Gestaltung ihrer Kulturlandschaft. Besitzansprüche auf ein Land, urteilte der Geographiedidaktiker Felix Lampe (1919: 496), dürften nicht länger national, verfassungsrechtlich oder konfessionell begründet werden, das seien „abgetane Vergangenheiten“, sondern sich nur noch daran orientieren, „welches Volk aus Boden, Luft und Wasser wohl das Meiste und Nutzbringende zu gestalten wissen werde“. Im Klartext hieß dies: Ein Volk, das seinen Raum nach dem Urteil des Geographen nicht optimal zu nutzen verstand, hatte sein Recht auf diesen zugunsten tüchtigerer Völker verwirkt. Genau so wurde auch im Zweiten Weltkrieg von geographischer Seite argumentiert.

Doch statt eines Zugewinns an Raum musste das Deutsche Reich mit seiner Niederlage neben allerlei Einschränkungen der Souveränität erhebliche territoriale und wirtschaftliche Verluste verkraften. Hatte man noch 1917 Russland in Brest-Litowsk einen äußerst harten Frieden aufgenötigt, so war man

jetzt selbst von einem solchen betroffen. Damit hatte niemand gerechnet; denn der rasche Aufstieg des Reiches zum prosperierenden Industriestaat vor dem Ersten Weltkrieg hatte ein solch pralles Kraftgefühl erzeugt, dass nur ein deutscher Sieg einkalkuliert war, der Ratzels Gesetz vom „räumlichen Wachstum der Staaten und Völker“ (³1909: 159) bestätigen würde. Nun aber schien eine gesicherte deutsche Weltmachtposition wieder in weite Ferne gerückt zu sein.

Als besonders demütigend empfand man den berühmten § 231 des Versailler Vertrages, der Deutschland die Alleinschuld am Krieg gab. Das war, geographisch gesehen, absurd. Denn hatten *Raumzwänge* mit „biologischer Folgerichtigkeit“ (Lampe, 1915: 31) *naturimmanent* zum Kriegsausbruch geführt, so war die Kriegsschuldfrage irrelevant, da keinem verantwortlich Handelnden eine Schuld zugerechnet werden konnte. Alle hatten nur ausgeführt, was *naturgesetzlich* notwendig war. Es sei, meinte Georg Wegener (1920: 114 u. 15), bei benachbarten Völkern wie mit „benachbarten Bäumen im Walde“, in der Welt des Daseinskampfes seien sie „natürliche Gegner“ und folgten „ewigen“ Ursachen. Diese *Entpersönlichung* und *Enthistorisierung* der Kriegsursachen, die eine Aufarbeitung der Schuldfrage verstellten, war unter den Geographen weit verbreitet.

Trost für die Niederlage fand man ferner darin, dass man aus Tätern Opfer vermeintlicher Defizite der deutschen Landesnatur (s. u.) machte, und eine mangelhafte geographische Bildung des deutschen Volkes beklagte, die zu einer Fehleinschätzung der eigenen und der fremden Kräfte geführt habe. Die Soldaten hätten nicht einmal die Karten richtig lesen und das Gelände korrekt erfassen können. Hätte es mehr Geographieunterricht in der Vorkriegszeit gegeben, wäre dies nicht passiert.

So sah Deutschlands Zukunft wenig rosig aus. Aufgewühlt malte Heinrich Fischer (1921: 171), der dem Hauptvorstand des Verbandes Deutscher Schulgeographen angehörte, als Menetekel an die Wand, dass das Deutsche Reich womöglich auf Dauer „im Schlepptau eines minderen Fremdvolkes (...) seiner Zersetzung entgegengleiten“ werde. Die Forderung der Geographen nach einer deutlichen Aufstockung der erdkundlichen Unterrichtsstunden wurde jedoch nur teilweise erfüllt, obwohl den Unterrichtsverwaltungen nachdrücklich versichert worden war, dass sich die Geographie am besten dazu eigne, die geistigen Grundlagen für den Wiederaufstieg Deutschlands zu einer führenden Macht unter den Völkern zu legen.

So stand das Fach nach dem Krieg ganz im Zeichen des *Revisionismus*, der zuallererst die politische Neuordnung Europas durch die Pariser Vorortverträge als geographisch unhaltbar aufzeigen sollte. Nur ganz wenige Schulgeographen distanzieren sich damals eindeutig von der alten Machtpolitik des Kaiserreichs und traten für eine prinzipielle Friedenspolitik ein. Die Minderheitenfrage in Mittel- und Osteuropa sollte nicht durch Grenzveränderungen, sondern die Gewährung „nationalkultureller Entwicklungsfreiheit“ (Lötschert 1930: 597) gelöst werden.

3 „Gute Karten“ und „suggestive Karten“

Jedem Geographen war klar: Ohne Karten würde der Kampf gegen Versailles auf Sand gebaut sein. Von ihrer „erzieherischen Kraft“ erhoffte man sich bei den Schülern die Ausbildung eines „Raumsinnes“ (Thom 1926: 184), der sich zum „Raumstreben“ und (...) „Raumwillen“ (Thom 1938: 84) steigern würde. Die Kartenarbeit gewöhne sie an ein „raumpolitisches Denken“, gebe ihnen eine Vorstellung von der „Erdgebundenheit geschichtlicher Vorgänge“ (Ziegfeld 1926: 708) und erziehe sie zur „politischen Bereitschaft“ (716), sich später entschlossen für ihr Volk einzusetzen.

Andererseits war bekannt, dass Karten seit der Antike der „politischen Stimmungsmache“ gedient hatten, „weil die nüchterne Tatsächlichkeit ihrer Darstellungen (...) den Verdacht einer Meinungsbeeinflussung nicht aufkommen“ (Lampe 1919: 464f.) lasse. An Staatenkarten wiederum kritisierte Lampe, dass der Laie „die Heiligkeit“ des Kartenbildes wegen ihrer „leuchtend bunten Flächenfärbung“ überbewerte, so dass er morsche geschichtlicher Verhältnisse nicht erkenne (461f.) und auf die „Suggestivwirkung“ (461) der Karten hereinfalle, die jede Grenzveränderung als Verletzung des gewohnten Kartenbildes erscheinen lasse. Natürlich sollte die Staatenkarte der Nachkriegszeit nicht so bleiben, wie sie war. Wie aber aufrüttelnde Karten machen, ohne die „leidenschaftslose (...) Unparteilichkeit“ (459) zu verletzen, die ausgerechnet Lampe (s. o.) verbal so schätzte?

In dieser Situation schlug Karl Haushofer (1922) einen neuen Kartentyp vor, die „suggestive Karte“ (Abb. 1), die sich nicht in Einzelheiten verlieren, sondern radikal auf Kernaussagen beschränken sollte.

Gewünschtes sollte herausgehoben, Unerwünschtes verschwiegen werden, und trotzdem würde die Karte angeblich „wahr“ (18) bleiben. Haushofer (1935: Geleitwort) verglich sie mit „Erinnerungsbildern“, die dem Einzelnen warnend aufsteigen würden, wenn er sie für sein Handeln brauche. So ähnlich sollten die Kartenbilder dem „oft versagenden Volksgedächtnis über die eigene Volkwerdung im Raum“ auf die Sprünge helfen, sollten an „ihre Bedränger“ und „ihre Auswege“ erinnern und aus der „vollen Tiefe“ der „raumpolitischen Grundlagen“ den „Sinn“ der Geschichte verstehen helfen. Dann würden die Deutschen wieder zu „Herren ihrer Geschichte“ werden und „erdbestimmte, bodenwüchsige Naturgewalt, wie Nachbarwillen überwinden lernen“, statt, wie eben noch, „von ihnen fortgerissen“ zu werden. Das ließ sich durchaus, wie so viele Aussagen Haushofers, als verhüllte Botschaft verstehen, auch einen Krieg zu riskieren.

Walter Behrmann (1937: 393) sorgte sich zunächst um die Kartenlesefähigkeit der Soldaten. Denn „für die Wehrhaftigkeit unseres Volkes“ sei diese nicht minder wichtig als „ein Maschinengewehr“. Er beklagte aber auch, dass die Deutschen noch nicht begriffen hätten, „welch ungeheurer Propagandawert in guten Karten“ ruhe. „Gute Karten“ waren für ihn „richtige“ Karten, d. h. sachgerechte Darstellungen, die z. B. bei „geschickter Farbenwahl (...) ein einprägsames Bild“ ergeben würden. Durch die Farbwahl sollte offenkundig die Richtung der Wahrnehmung gesteuert werden. Das war für Behrmann eine Kartographie, wie sie sein sollte: „nicht um ihrer selbst willen“ betrieben, „sondern nur im Hinblick auf das Volksganze“, in Friedens- wie in

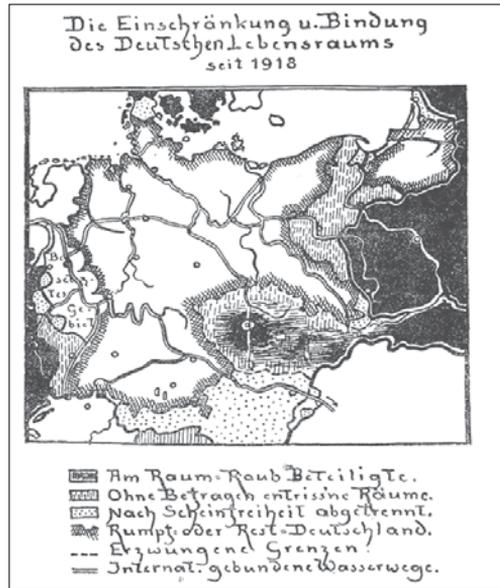


Abb. 1 Das Beispiel einer „suggestiven Karte“ (Haushofer 1922:19) mit drastischen Wertungen in der Legende

Kriegszeiten. Dummerweise aber, räumte er ein, wirke die Karte, unabhängig davon, ob sie „gut“ war oder nicht, in jedem Falle auf den Laien „apodiktisch“, so dass er ihr kritiklos glaube. Das wüssten leider auch andere Staaten, insofern sei die Karte nicht nur ein „hervorragendes“, sondern auch ein „verderbliches“ (395) Propagandamittel.

Max Eckert-Greifendorffs großes Anliegen wiederum war, dass die politisch-geographische Karte zeige, „wie ein Volk in seinen von politischen Grenzen umrissenen Lebensraum hineinwächst und darüber hinausquillt“ (1939: 348). Die „Deutschumkartographie“ sollte von einem „ganzheitlichem Volksdenken“ ausgehen und berücksichtigen, dass es auch jenseits der Grenze „deutsches Nährland und deutsche Heimat“ gebe und vielfach auch Gebiete, „die von fremden Kulturgewächsen überwuchert“ (197f.) seien. Wer sich messend mit der Erde vertraut mache, dem stelle sich zugleich die Frage, „wieweit können wir [Deutschen] uns ausdehnen, wo sind unserem Ausbreitungsdrang Grenzen gesetzt, wo heißt es: Bis hierher und nicht weiter!“ (391). Verändere bzw. erweitere sich eine „politischen Gestalt“, so müsse „auf Schulatlantenkarten das politische Bild ganz besonders durch plakatarig wirkende Farbengebung in die Augen springen“, „was auch nicht zu beanstanden“ sei, „da es sich um eine rein pädagogische Maßnahme“ (339) handele. Die pädagogische Intention rechtfertigte demnach die farbliche Übertreibung der „Neuschöpfung“ des „Großdeutschen Reiches“. Geopolitische Karten (s. u.), die er durchaus schätzte, wollte er dennoch nicht in Schulatlanten sehen, dort hinein gehörten „lediglich Dinge von sicherem und einigermmaßen dauerndem Werte“ (347).

4 Kartenbeispiele

Wie sah der Kartenbeitrag der Schulgeographie zum Revisionismus der Zwischenkriegszeit aus? Dazu muss man wissen, dass der Geograph mit verschiedenen Deutschlandbegriffen operierte. Neben dem *politischen* Deutschland kannte er noch ein *physisches* resp. „geographisches“ Deutschland, und ein *völkisch-kulturelles*, das als „Volks- und Kulturboden-Deutschland“ firmierte. Letzteres spiegelte aus Sicht seines Schöpfers, Albrecht Penck, die großartigen Leistungen des deutschen Volkes wider und kompensierte so den verlorenen Krieg durch das Gefühl einer kulturellen Überlegenheit der Deutschen. Solch deutscher „Volks- und Kulturboden“ konnte überall auf der Welt entstehen, wo Deutsche siedelten, ja, es gab für Penck sogar einen „deutschen Kulturboden“ ohne deutsches Volk. Er sei von fremden Völkern geschaffen worden, die aus Unfähigkeit zu einem eigenen den deutschen

Kulturlandschaftsstil kopiert hätten. Entschieden verneinte Penck die Existenz einer „eigenen tschechischen Kulturlandschaft“ (1925: 68).

Alle Deutschlandbegriffe sind als Karten in den Schulbüchern präsent. Am kleinsten war das Deutsche Reich, das auf keinen Fall mit Deutschland gleichgesetzt werden sollte, um keinerlei Zweifel am Revisionsanspruch aufkommen zu lassen. Das *physische* Deutschland, meist unter „Mitteleuropa“ firmierend, reichte von den „Hügeln von Artois“, die auch im damaligen Diercke (⁷¹1931: 130–131) namentlich auftauchten, bis an die schwache Wasserscheide zwischen Oder und Weichsel oder für manche Geographen gar bis an die Rokitno- bzw. Pripjet-Sümpfe, weil sich vorher keine markanten Naturobjekte als Begrenzung anböten (Abb. 2). Innerhalb dieses Landraumes, dessen Dimensionen, bezogen auf die Sümpfe, einerseits als zu groß erschienen, um ganz vom deutschen Volk ausgefüllt zu werden, andererseits aber immer wieder machtpolitische Illusionen über ein deutsch dominiertes Mitteleuropa nährten, lag der geschlossene „deutsche Volks- und Kulturboden“. Er war im Osten und Südosten umgeben von weit gestreuten deutschen „Siedlungsinseln“, die als Vorposten des Deutschtums galten.

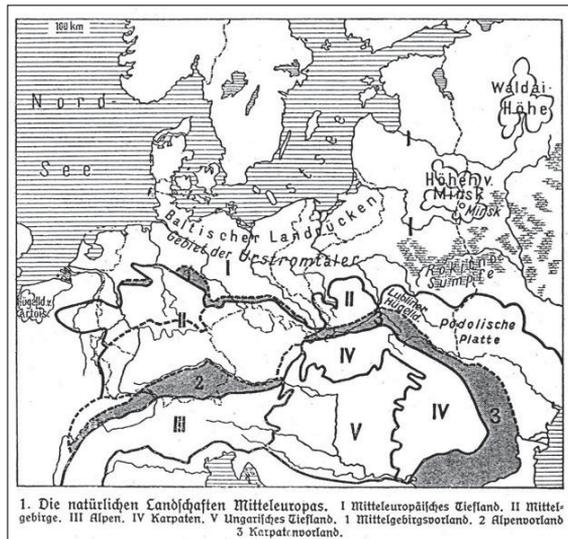


Abb. 2
Das geographische Deutschland als „Mitteleuropa“ (Rohrmann ²⁰1927: 6) von den Hügeln von Artois bis zu den Rokitno-Sümpfen

Möglichkeiten, mit diesen drei Raumkategorien das Revisionsthema im Unterricht aufzugreifen, gab es viele. So konnte die *physische* Karte als *Referenzgröße* für die Qualität der politischen Karte eingesetzt und an ihr die Abhängigkeit der Politik von den Naturmächten gezeigt werden. Die uferlose Ebene im Norden, die zerkästelte gebirgige Mitte, die meist parallel verlaufenden Flüsse, die gegenläufig fließende Donau, eine fehlende Zentrallandschaft und die lückenhaften bzw. fehlenden natürlichen Grenzen im Westen und im Osten hätten dazu geführt, dass sich bei den Menschen keine klare Vorstellung von ihren nationalen Aufgaben habe bilden können. Stattdessen hätten sie gleichzeitig einen Hang zum Weltbürgertum und einen Trend zu Partikularismus und Separatismus entwickelt (vgl. Lautensach ¹⁴1929: 242ff.). Mit dem so genannten „Dreiklang“ von Hochgebirge, Mittelgebirge und Flachland bot der Geograph aber dem auf der Karte suchenden Blick auch ein vermeintliches Einheitsmotiv an, so dass Deutschland trotz aller physischen Defizite eine nur ihm eigene „Raumgestalt“ erhielt. Beide Sichtweisen waren kein Ausdruck einer schon in den physischen Objekten selbst liegenden nationalpolitischen Tendenz, sondern nur eine Projektion auf diese, eine Sinninjektion.

Auch den politischen Grenzzug bot nur die Karte. Krebs sah aus ihm den „Geist der Völker“ (1919: 29) sprechen. Joseph Partsch forderte, von Inselstaaten abgesehen, für die Begrenzung eines Staates einen „ununterbrochenen Zusammenhang“ (1919: 7). Die Karte zeigte ihm, ob diese Forderung erfüllt war. Das war mit der Abtrennung Ostpreußens für das Deutsche Reich nicht mehr der Fall. Aber auch sonst setzte man in der Geographie darauf, dass aus dem auch amtlich verordneten Nebeneinander der alten und neuen Grenzziehung auf den Atlas- und Wandkarten, inklusive der physischen, eine „symbolische Kraft des Protestes“ (Meynen 1935: 108) erwachsen werde. Würde man die an der Karte ermittelte Differenz durch narrative Elemente zur deutschen Territorialentwicklung ergänzen und die Gefährlichkeit der neuen Grenzföhrung unterstreichen, so würde beim Schüler, hoffte man, der Wunsch nach Veränderung nicht ausbleiben.

Hinzu kamen Spezialkarten in den Lehrbüchern, die durch Entfernungslinien deutlich machten, dass Polen und die Tschechoslowakei auf gefährliche 160 km an die deutsche Hauptstadt herangerückt waren (Abb. 3).

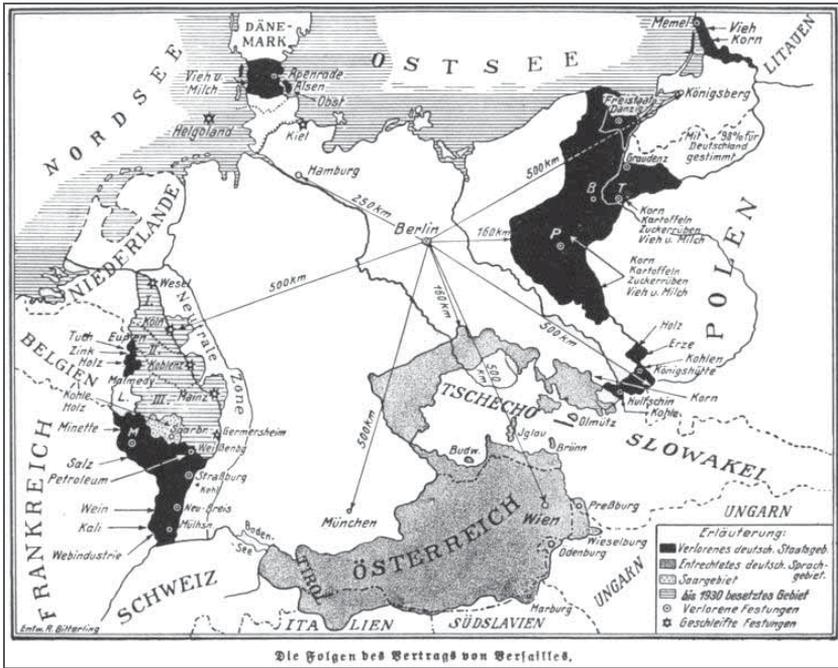


Abb. 3 Das politische Deutschland und die Folgen des Friedensvertrages von Versailles (Geistbeck-Geistbeck ²²1932: 13)

An Folterinstrumenten der Nachbarn präsentierte Lautensach (¹⁴1927: 235f.; ¹³1927, 245 u. 249ff.) „Keile“, „Zangen“ und „Bremsbacken“, die alle den „Körper“ des Reiches attackierten, Ostpreußen sei ihm schon „herausgerissen“ worden. Geistbeck-Geistbeck (²²1932: 16) sahen durch die „Einbuchtungen“ „Breschen“ in den deutschen Grenzzug geschlagen! Vor allem aber ließ das von den Siegern propagierte neue *Selbstbestimmungsrecht* der Völker es als höchst ungerecht erscheinen, dass nicht einmal das geschlossene „Volksboden-Deutschland“ mit dem politischen zusammenfiel.

Dieses Missverhältnis sollte eine neue Karte untermauern, die Penck seinem Aufsatz zum deutschen „Volks- und Kulturboden“ von 1925 in Schwarz-Weiß-Version (Abb. 4) beigegeben hatte. Parallel dazu erschienen zwei farbige Karten, eine Wandkarte (Penck-Fischer 1925) und eine Handkarte

(Penck-Fischer 1926). Die Schwarz-Weiß-Version ging variantenreich in die Erdkunde-Schulbücher und andere Lernmaterialien ein.

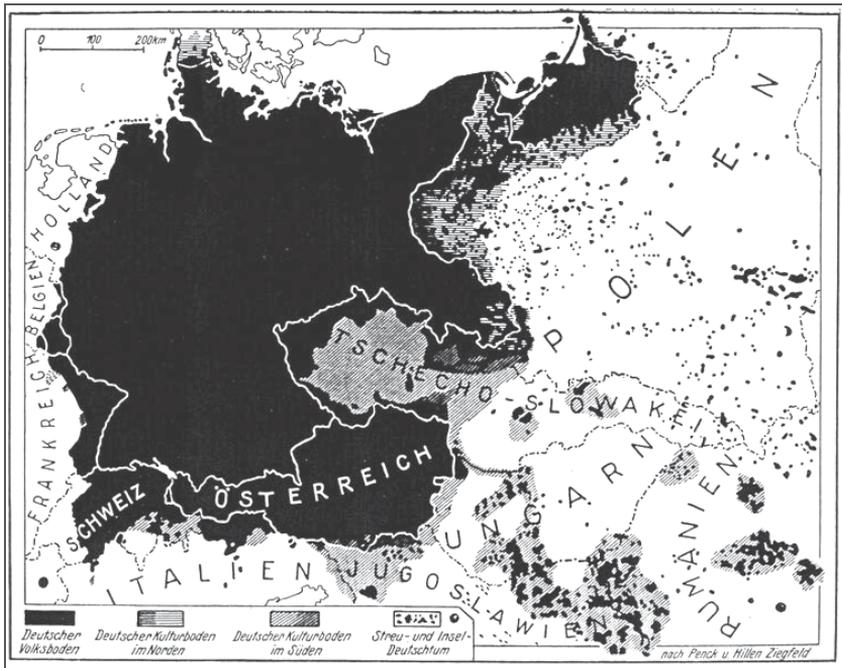


Abb. 4 Deutschland als „Volks- und Kulturböden“ nach Penck, hier in einer so gut wie identischen Schulbuchversion (Fischer-Geistbeck ³1935: 118)

Als ihr großer Vorzug wurde gepriesen, dass sie die „verschwenderische Kraftfülle“ der deutschen Siedlungsbewegung im Osten sichtbar mache und „ein lebendiges Zeugnis“ davon ablege, dass das Deutschtum sich nie habe „festen politischen Grenzen fügen können“ (Ziegfeld 1926: 719). Stolz merkte ein Schulbuchtext an, dass „die deutsche Kulturgrenze bis nahe an den natürlichen östlichen Grenzsäum herangeschoben“ worden sei mit der Folge, dass dort ein Mischgebiet „natürlicher, völkischer, kultureller und wirtschaftlicher Elemente“ existiere. Hier im Osten greife „das Volkstum der Deutschen und Slawen in *wirrer* Auflösung ineinander“, sei die Grenze im Gegensatz zum Westen noch „in ihrem ganzen Verlauf *unreif*“ (Rohrman 1927: 4, 72; Herv. i. O.). So musste beim Schüler der Eindruck entstehen,

dass die aktuellen Grenzen im Osten nur das Momentbild einer langen, noch unabgeschlossenen Entwicklung waren. Hier gab es noch viel zu tun, ehe die Grenze „reif“ war!

Wie die Arbeit mit derartigen Karten und speziell der Volks- und Kulturboden-Karte realiter ausgesehen hat, ist nicht bezeugt, doch kann ein Unterrichtsvorschlag für Quinta und Quarta, also 11–12-Jährige, eine ungefähre Vorstellung davon vermitteln. Die Schüler sollten, mit der Wandkarte vor Augen, auf eine Phantasiereise geschickt werden, bei der sie nacheinander die verschiedenen Grenzarten kennen lernen. Scheer empfahl eine „lebensvolle, bis ins kleinste ausgemalte Schilderung“ (1928: 22).

Zuerst kommt die *politische* Grenze mit Pass- und Zollrevision. Mit drastischen und humorvollen Erlebnissen wird die Koffer- und Rucksackkontrolle ausgemalt. Jenseits der Grenze wird ausgestiegen und einem Städtchen zugewandert. Aufmerksam sehen sich die Kinder „die Felder und Wege (...) an, achten auf das Stadtbild mit seinen Türmen und Dächern, treten auch wohl in ein Haus ein und sprechen mit den Menschen.“ Wieder im Zug, wird weiter durchs Fenster beobachtet, aber auch auf die zusteigenden Menschen und deren Unterhaltung geachtet. Immer mehr Reisende steigen ein, die eine uns unverständliche Sprache sprechen, schließlich sind wir „die einzig Deutschsprechenden in unserem Abteil“. Die *Volks*grenze liegt hinter uns, aber noch nicht die *Kultur*grenze! „Draußen ist alles wie vorher. Die Felder sind gepflegt wie bei uns, die Wälder ähnlich durchforstet, die Wege in gutem Zustande, die Häuser von ähnlicher Bauart, die Silhouetten der Städte zeigen gleiche Umrißformen wie bei uns, namentlich sind es die Kirchen, die ins Auge fallen und ein hervorragendes Kennzeichen abgeben. Dann aber ändert sich das Bild. Die Häuser sehen anders aus, sie haben vielleicht eine andere Dachform oder sind auch anders eingedeckt und unsauberer, der ganze Hof in ärmlichem und zerfallenem Zustande, die Wege nicht mehr so gut gepflastert, zwischen den Feldern schieben sich Ödflächen ein, der Wald nimmt einen urwaldartigen Charakter an. Wir haben auch die Grenze des deutschen Kulturbodens überschritten und erst jetzt fühlen wir uns ganz im Auslande“ (Scheer 1928: 22f.).

Trotz der Durchdringung des Geographieunterrichts mit der Volks- und Kulturboden-Ideologie bemängelte Walther Jantzen 1939 (31): „Noch sind wir allzu sehr gewohnt, mit allgemeinen physikalischen Karten zu arbeiten, die uns im großen und ganzen eigentlich nur die Höhenunterschiede einer Landschaft vor

Augen führen, kaum aber die Leistung eines Volkes im Bezwingen der Landschaft erkennen lassen.“

5 Die geopolitische Karte

Eine besondere Art der suggestiven Karte waren die *geopolitischen* Kartenwerke, die seit Ende der 1920er Jahre den Lehrmittelmarkt überschwemmten. Ein Typen-Atlas sollte die reiferen Schüler in geopolitische Grundbegriffe einführen und ihnen begreiflich machen, dass die Bewohner eines bestimmten Raumes unabhängig von ihrer Rasse, ihren Anlagen und ihrer Staatsform „immer wieder (wenn auch vielleicht mit Unterbrechungen) in die gleiche geschichtliche Entwicklung hineindrängt“ (Schmidt/Haack 1929: III) würden. Ähnliche „geomorphologische Raumtypen“ würden sich stets „ähnliche politischgeographische Gestaltungsformen“ schaffen. Entsprechend wimmelt es in dem Band nur so von „ewigen, ehernen, großen Gesetzen“ der Staaten, „die in der Natur ihres Erdraumes begründet liegen“ und „ihres Daseins Kreise vollenden“ (III). Der Autor einer anderen Publikation hob als Charakteristikum geopolitischer Karten hervor, dass sie „zwei Komponenten der Staatenkunde im weitesten Sinne in *einem* Bilde“ zusammenbrächten: „den unveränderten *physischen* Raum mit seiner immer gleichen Raumsprache *und* die von diesem physischen Raum motivierten, aber von der *‘Zeit’*, d. h. vom politischen Willen des Menschen kombinierten, potenzierten, aber auch denaturierten oder gar willkürlich zerstörten *Lebensräume*, die wir eben *‘Staaten’* nennen“ (Linhardt 1935: 15; Herv. i. O.).

Geopolitische Karten sollten nach der Ansicht Adolf Grabowsky „expressionsistisch“ sein, also „nicht auf realistische Vollständigkeit“ achten, sondern (wie schon Haushofers „suggestive Karte“) „auf Erfassung des Wesentlichen“, auf „Hauptsächliches“. Sie würden sich „genau so an das Auge wie an den Verstand“ wenden und auf ein „plastisches weltpolitisches Sehen“ abzielen. Hinzu komme noch der „Willen“, an den die Geopolitik appelliere; denn Geopolitik sei „Aktivität, Dynamik, nicht Statik“. Das gelte auch für die geopolitische Karte: „Die (...) Dynamik, die der Staatsdynamik entströmt, hat sich in die neue Karte ergossen. Der politischen Geographie entspricht die statische Karte, der Geopolitik die dynamische“ (1933: 41f.).

Diese Weiterentwicklung der „suggestiven Karte“ (s. o.) hatte graphische Folgen: die Einführung des dynamischen *Pfeils*, der Raum und Zeit miteinander verknüpfte und Willens- und Stoßkraft im Raum symbolisieren sollte, aber auch zum Zeichen für Bedrohung und Rückgang werden konnte. *Raum-*

kräfte wurden beschworen und als *Kraftlinien* durch das Kartenbild geschickt, um Interessenkongruenzen und -gegensätze zu markieren. So entstand „ein Gewoge aus Linien und Pfeilen, manchmal ein wenig primitiv, manchmal allzu selbstverständlich und darum ein wenig komisch, aber im ganzen doch bedeutsam als Ausdruck politischer Vitalität“ (Grabowsky 1933: 42). Ringe und Halbringe, meist mit Pfeilen und anderen Zeichen kombiniert, dienten wiederum dazu, Einkreisungen zu suggerieren sowie Fronten und Gegenfronten aufzubauen, die ausstrahlten oder abwehrten. Mit solchen Konstruktionen glaubte man, dem geographischen Raum einen tieferen Sinn entlockt zu haben, aus dem sich eine politische Aufgabe erschließen ließ. Die dem Auge sichtbaren Zeichen der geopolitischen Karte dienten somit einer höheren Anschauung als die gewöhnlichen Atlaskarten; sie sollten dem Denken die *innere Wahrheit* der Dinge aufschließen, die sich aus den Karten und den mit ihnen eng „verwachsenen“ Texten ergab. Grabowsky verglich sie daher mit der Zeichnung, die eine „Darstellung innerer Vorgänge“ sei, so wie die Malerei die „äußeren“ wiedergebe. Das machte die geopolitische Karte für ihn zum Mittel der Wahl, um „das eigene Volk zu Raumgefühl und zum Erlebnis der Grenzen“ (42) zu erziehen.

Meist waren die Kartenskizzen schwarz-weiß, damit, wie Grabowsky begründete, „keine Farbe sich verwirrend in den reinen Ausdruck der dynamischen Verhältnisse“ (1933: 42) hineindränge. Dennoch wurden auch Grün und Rot ausprobiert, doch zugleich vor einem Farbenrausch gewarnt (Schumacher 1934: 649). Rote Pfeile galten als besonders wirkungsvoll. So konnte der Kartenleser Territorialpolitik anschaulich miterleben und mochte sich durch das Kartenbild animiert fühlen, selbst zu einer raumüberwindenden Pfeilkraft zu werden, die einen erwünschten Trend vollendete bzw. einen unerwünschten stoppte oder gar umkehren half.

Ein Spezialist für geopolitische *Propagandakarten*, statisch wie dynamisch, war der Gauamtsleiter für Erziehung und Unterricht im Reichsgau Salzburg, Karl Springenschmid. Als Idealgestalt des Staates propagierte er den von einer Zentrallandschaft straff zusammengefassten Kompaktraum mit viel Fläche und wenig Grenze, der „keine schlecht durchbluteten, leicht abzuschnürenden Randgebiete“ (Springenschmid 1936: 2) zulasse. Frankreich, Rumänien, die Schweiz, Portugal-Spanien oder die Türkei erfüllten diese Regel, die „Zwangsgrenzen“ des Deutschen Reiches würden dagegen nur „ein verkleinertes Zerrbild des deutschen Volksraumes“ (3) darstellen. Auf fünfzehn Staaten verteilt, habe „kein Volk der Erde (...) ein schwereres Schicksal zu tragen, keines noch gewaltigere Aufgaben zu lösen als das deut-

sche“ (17). Die Graphik (Abb. 5) machte klar: Die „kräftige, gut zusammengefaßte Blockform“ des deutschen „Volksraumes“ (3) muss auch das Staatsgebiet sein, am besten inklusive des polnischen und tschechischen „Keils“.

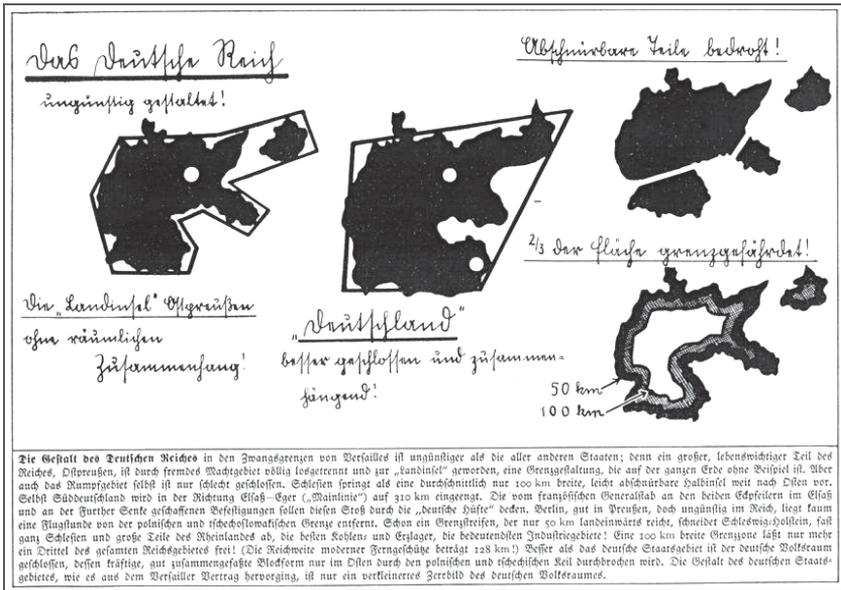


Abb. 5 Geopolitische Propaganda für eine „bessere Gestalt“ des Deutschen Reiches (Springenschmid 1936: 3)

6 Traumland „Osten“

Schwerpunkt der damaligen Karten war der Mythos des *Ostens*, der den Glauben an die kolonialisatorische Tüchtigkeit der Deutschen nach dem nie akzeptierten Verlust der Kolonien aufrechterhalten und dem Eindruck gegensteuern sollte, dass die beim Reich verbliebenen Ostgebiete zu einem „Raum ohne Volk“ würden, wie die Abwanderung von dort befürchten ließ.

Schon 1927 orakelte mit Fritz Braun ein weiterer Hauptfunktionär der Schulgeographen, dass sich „die Schicksalsfrage“ des deutschen Volkes vielleicht im Osten entscheiden werde, nämlich ob es „ein junges, aus duftender Erdscholle Lebenskraft eratmendes Volk bleiben“ könne oder ob es „auf engem Raum ein-

gepfercht, nach und nach zum allergrößten Teil in die Fabriksäle ziehen“ müsse. Wollten die Deutschen „nicht zu Sklaven der ehernen Maschinen werden“, so bräuchten sie „Boden, Raum, jungfräuliches Land“. Wo sollten sie es suchen, „wenn nicht im Osten?“. Dort, „wo die Sonne ihres Tages Lauf beginnt“ (Braun 1927: 532). Gerade auch vom Volksschüler erwartete dieser gymnasiale Blut- und Boden-Erotiker, dass er sich z. B. bei Betrachtung der baltischen Karte die Tage der mittelalterlichen Ostkolonisation zurückwünschte: „‘Sie sollen und müssen wiederkehren; dafür will auch ich sorgen, soviel an mir liegt.’“ Dann werde das deutsche Volk den Boden gewinnen, der ihm wieder „Ellenbogenfreiheit“ (530) gewähre.

Auf diese Weise sorgte der Geographieunterricht mit dafür, dass der Osten, die alte „Hauptrichtung der geschichtlichen Entwicklung des Reiches“ (Geistbeck-Geistbeck ²²1932: 16), der Identifikations- und Entscheidungsraum für Deutschlands Zukunft blieb. Mit dem *Kartenbild* vom „deutschen Volks- und Kulturboden“ vor Augen, lernte der Schüler schon in der Weimarer Republik, dass über die deutschen Grenzen und den deutschen Einflussbereich im Osten das letzte Wort noch nicht gesprochen sei. Indem die Karte ihm von der höheren Leistungsfähigkeit der deutschen Siedler gegenüber den slawischen Völkern erzählte, die nach Zahl und kulturellen Fähigkeiten über einen viel zu großen Raum verfügen würden, suggerierte sie ihm, dass ein leistungsstarkes Volk, wie das deutsche, dem es an Raum fehle, einen *natürlichen* Rechtsanspruch auf die Kolonisierung des europäischen Ostens habe. Die heutige Generation sei dazu berufen, bei günstiger Gelegenheit die Arbeit der Väter und Vorväter wieder aufzunehmen und zu vollenden.

Woher aber nahm man die Sicherheit, dass der Zugriff diesmal gelingen werde? Hier kam der physische Raum wieder ins Spiel. Die *ewigen Leitlinien* des Reliefs würden die Siedler immer wieder instinktiv nach Osten locken, weil sie vom Menschen nicht außer Kraft gesetzt werden könnten. Und so strömten ab 1938 in Kartenbeigaben (Hinrichs 1939: 8ff.) und Texten von Erdkundeschulbüchern des „Dritten Reiches“ die germanisch-deutschen Bauern und Bürger erneut in den Ostraum, der diesmal „dicht und kraftvoll besiedelt“ (Völkel 1940: 8) werde, um endgültig deutsch zu bleiben (Abb. 6).

Planmäßig werde damit ein Jahrhundertwerk abgeschlossen, wobei man die vom NS-Regime befohlene „Umsiedlung“ von Deutschen in die annektierten Gebiete damit begründete, dass der Fluch, „jahrhundertlang (...) ‘Kulturdünger’ für andere Völker“ (Völkel 1940: 8) gewesen zu sein, damit vom deutschen Volk genommen werde.

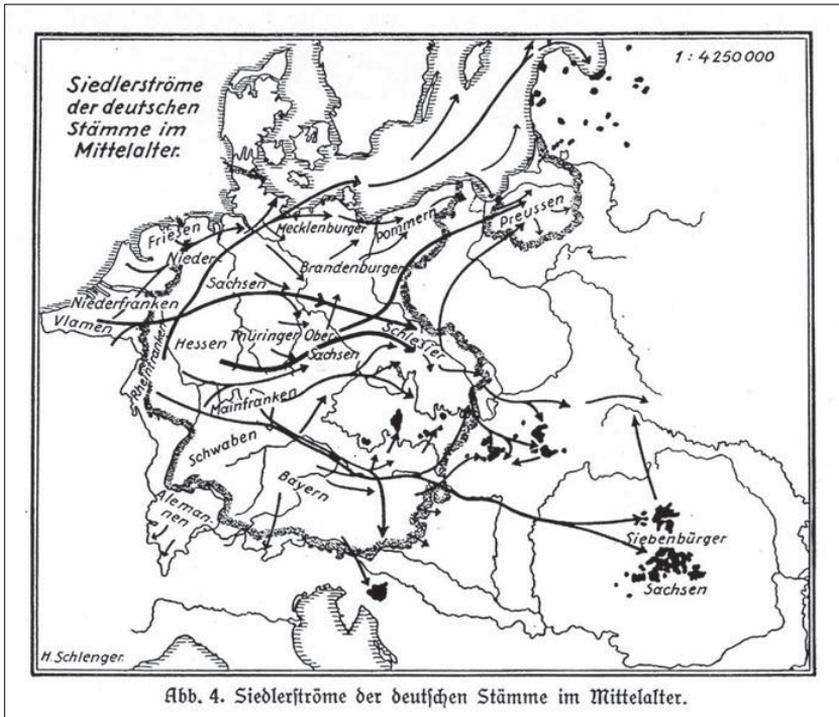


Abb. 4. Siedlerströme der deutschen Stämme im Mittelalter.

Abb. 6 Die so genannte „Ostsiedlung“ (Hinrichs 1939: 9)

Um den Schülern die Leistungen der Deutschen im Osten auch kartographisch zu veranschaulichen, schlug der Lehrerausbilder Hans Klenk vor, Kartenblätter aus dem „Atlas des deutschen Lebensraums in Mitteleuropa“ (1937) im Klassenraum aufzuhängen. Die „raumgreifende“ Ausweitung des „deutschen Ostens“, d. h. die Vernichtung Polens, sollte zum Anlass genommen werden, mit den Schülern zu klären: „*Welches Volk hat überhaupt das höhere Recht auf den Boden?*“ Unterfragen waren: „Gibt der lange Besitz schon ein Dauerrecht? – Ist der früheste Siedler am meisten bevorzugt? – Soll die Gewalt der Faust das entscheidende Wort sprechen? – Könnte ein Schiedspruch diese Frage lösen?“ Die Antwort lautete, wie früher schon Lampe (s. o.) argumentiert hatte: „Den Ausschlag können, wenn Raumnot herrscht, allein die *Leistungen* der Menschen geben, die in diesem Raum lebten oder noch leben. Jenes Volk, das imstande ist, einem Raum den besten Ertrag nicht nur für sich

selbst, sondern für die Völkerfamilie des größeren Raumes abzurufen, hat das Vorrecht vor dem Volk mit der geringeren Leistung.“ Um zu entscheiden, welches Volk das war, müsse „I. die *Natur des Raumes* und II. die *Arbeit (damit die Art) der Menschen* geprüft werden“ (Klenk 1942: 694; Herv. i. O.). Das Urteil des Lehrerausbilders fiel, wer hätte anderes erwartet, negativ für die in den annektierten Gebieten ansässigen Völker aus. „Sie können sich nicht auf Ungunst der Natur hinausreden“, befand er, versprach aber gönnerhaft dem „*brauchbaren Teil des polnischen Volkes*“, dass es „*unter deutscher Führung*“ einen „*ihm angemessenen Platz erhalten*“ (696; Herv. i. O.) werde.

7 Abschließendes

Dass nach 1945 all die Vor- und Mitdenker, Mitmacher und Mitläufer beim *Lebensraumprogramm* der Nationalsozialisten nichts mehr von dieser Platzanweisermentalität wissen wollten und unter einer Totalamnesie litten, überrascht nicht. In einer Entschließung auf dem ersten deutschen Nachkriegsgeographentag, 1948, die angesichts der Realitäten nur zynisch genannt werden kann, machten die Vertreter des Faches, wie gehabt, die mangelhafte geographische Bildung des deutschen Volkes für die Weltkriegskatastrophe mitverantwortlich, während man dem Geographieunterricht einen ihm *immanenten* Geist des Friedens und der Völkerverständigung attestierte (Deutscher Geographentag 1949: 35), so als hätte man nicht eben noch in Unterrichtsvorschlägen die Schüler auf der Karte durch die Raumweiten Europas geschickt, um im Geiste der „größeren Raumauffassung Ratzels“ mit den „feldgrauen Kameraden“ den Kontinent für eine „Neuordnung“ unter deutscher Führung reif zu schießen (Puls 1942: 227).

Inwieweit die Schüler durch „suggestive“ und geopolitische Karten in ihrem Weltbild massiv beeinflusst wurden, ist natürlich nicht mehr nachträglich feststellbar. Dass sie vom Anblick der schwarzen oder roten Flächen und Kleckse der Volks- und Kulturbodenkarten und von der Schraffur der Pripjet-Sümpfe tatsächlich so emotional aufgepeitscht worden sein sollten, dass sie nur so darauf brannten, endlich mit Hitler in das Traumland „Osten“ einzufallen, ist nicht anzunehmen, aber spurlos vorübergegangen sein wird dieser kartengestützte Revisionismus des Erdkundeunterrichts und die von ihm mit popularisierte Parole vom „Volk ohne Raum“ an ihnen auch nicht.

Umso wichtiger scheint es, die im heutigen Geographieunterricht eingesetzten Karten nicht nur als reine Informationsquelle zu nutzen, wie dies wohl

überwiegend geschieht, sondern sie auch als Ausdruck von *Deutungsmacht* zu hinterfragen. Denn: Karten informieren nicht nur, sie trennen und verbinden, schließen ein und schließen aus, achten auf dieses und ignorieren jenes, heben hervor und lassen zurücktreten, gewichten und werten also immer und lösen nicht zuletzt unterschiedliche Gefühle aus, Glücksgefühle, Befürchtungen, Aggressionen, Hoffnungen usw. An die Stelle von Kartengläubigkeit muss daher eine kritische Haltung treten, die von der Deutungs- und Wirkungsmacht der Karten weiß und nicht der sie umgebenden Aura der neutralen, quasi-naturwissenschaftlichen Faktizität verfällt, die durch ihre Bildhaftigkeit auf den ersten Blick so zwingend erscheint. Dann ist zu hoffen, dass die „Macht der Karten“ (Schneider 2004), wenn nicht gebrochen, so doch relativiert wird, weil dem Rezipienten klar ist, dass Karten keine interessenneutralen Repräsentationen von Sachverhalten sind, sondern, unhinterfragt, eine Überzeugungskraft ausüben können, die den Verstand stillstellt.

Literaturverzeichnis

- Behrmann, W. (1937): Die Kartographie als selbständige Wissenschaft. In: Mitteilungen des Reichsamts für Landesaufnahme 13, S. 391–403.
- Braun, F. (1927): Von der Bildung des Ostmärkers. In: Zeitschrift für deutsche Bildung, 3, S. 527–532.
- Brogiato, H. P. (1998): „Wissen ist Macht – geographisches Wissen ist Weltmacht (= Materialien zur Didaktik der Geographie 18/I). Trier.
- Deutscher Geographentag, Entschließung (1949): In: Geographische Rundschau 1, S. 35.
- Diercke. Schulatlas für höhere Lehranstalten (⁷¹1931): Braunschweig, Berlin u. Hamburg.
- Dreyer-Embcke, O. (1999): Eurozentrisches und nichteurozentrisches Kartenbild. In: Köpke, W. / Schmelz, B. (Hrsg.): Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte. München, S. 70–75.
- Eckert-Greifendorff, M. (1939): Kartographie. Berlin.
- Fischer, H. (1921): Was darf die Nation nach dem Weltkrieg im Rahmen der Gesamterziehung vom erdkundlichen Unterricht erwarten? In: Geographischer Anzeiger 22, S. 166–172.

- Fischer-Geistbeck (³1935): Kulturgeographie von Deutschland (= Erdkunde für höhere Lehranstalten, Einheitsausgabe, Oberstufe III). München, Berlin.
- Geistbeck, M. / Geistbeck, A (²²1932): Geographische Staatenkunde des Deutschen Reiches und seiner ehem. Kolonien (= Geographie für höhere Lehranstalten, Einheitsausgabe 6). München, Berlin.
- Grabowsky, A. (1928): Deutschland und das Weltbild der Gegenwart. Berlin.
- Grabowsky, A. (1933): Raum als Schicksal. Das Problem der Geopolitik. Berlin.
- Haushofer, K. (1922): „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten 81, S. 116–19.
- Haushofer, K. (1935): Geleitwort. In: Springenschmid, K.: Deutschland und seine Nachbarn. Leipzig.
- Herb, G. (1997): Under the Map of Germany. London, New York.
- Hinrichs, E. et al. (1939): Deutschland (= Emil Hinrichs Erdkundebuch für höhere Schulen 5). Frankfurt/Main.
- Jantzen, W. (1939): Geopolitik als Unterrichtsgrundsatz in der Schulerdkunde. Heidelberg, Berlin u. Magdeburg.
- Kirchhoff, A. (1910): Darwinismus, angewandt auf Völker und Staaten (= Angewandte Geographie, Serie 3: H. 12). Frankfurt/Main.
- Klenk, H. (1942): Sonderkarten als Erkenntnisquelle. In: Zeitschrift für Erdkunde 10, S. 693–696.
- Krebs, N. (1919): Die Bedeutung der geographischen Karte. In: Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn Geographische Abende, hier sechster Abend. Berlin [Seitenzählung separat].
- Lampe, F. (1915): Kriegsbetroffene Lande, Halle a.d.S.
- Lampe, F. (1919): Der Krieg und die erdkundliche Wissenschaft. In: Schmid, B. (Hrsg.): Deutsche Naturwissenschaft, Technik und Erfindung im Weltkriege. München u. Leipzig, S. 455–497.
- Lautensach, H. (¹³1927): Prof. Dr. A. Supans Deutsche Schulgeographie, Mittelstufe. Gotha.
- Lautensach, H. (¹⁴1927): Prof. Dr. A. Supans Deutsche Schulgeographie, Oberstufe. Gotha.

- Linhardt, H. (1935): Die europäische Welt (= Skizzenschule für den geographischen und historisch-politischen Unterricht 1). München u. Berlin.
- Lötschert, H. (1930): Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung. In: Monatschrift für höhere Schulen 29, S. 587–598.
- Meynen, E. (1935): Deutschland und das Deutsche Reich. Sprachgebrauch und Begriffswesenheit des Wortes Deutschland. Leipzig.
- Monmonier, M. (1996): Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen. Basel, Boston u. Berlin.
- Partsch, J. (1919): Der Bildungswert der politischen Geographie. In: Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn Geographische Abende, hier siebenter Abend. Berlin [Seitenzählung separat].
- Penck, A. (1915): Politisch-geographische Lehren des Krieges. In: Meereskunde 9, H. 10 = H. 106, S. 1–40.
- Penck, A. (1925): Deutscher Volks- und Kulturboden. In: von Loesch, K. C. (Hrsg.): Volk unter Völkern (= Bücher des Deutschtums 1). Breslau, S. 62–73.
- Penck, A. / Fischer, H. (1925): Der deutsche Volks- und Kulturboden in Europa, 1:3270000 [Wandkarte]. Leipzig.
- Penck, A. / Fischer, H. (1926): Der deutsche Volks- und Kulturboden in Mittel- und Osteuropa, 1:16000000 [Handkarte mit Text auf der Rückseite]. Leipzig.
- Puls, W. W. (1942): Die Karte und ihre Stellung im Erdkundeunterricht, Zeitschrift für Erdkunde 10, S. 165–177, 222–228.
- Ratzel, F. (1966): Der Lebensraum. Darmstadt [zuerst 1901].
- Rohrmann, A. (Hrsg.) (²⁰1927): Mitteleuropa (= E. von Seydlitzsche Geographie für höhere Lehranstalten 5). Breslau.
- Rohrmann, A. (Hrsg.) (1927, ²1929): Kulturgeographie (= E. von Seydlitzsche Geographie für höhere Lehranstalten 8). Breslau.
- Scheer, A. (1928): Die Behandlung des Auslandsdeutschtums im geographischen Unterricht (= Unterrichtsbeiträge zur Pflege der Geographie und der Geogr. Landeskunde Reihe B/7). Stuttgart, S. 15–51.
- Schmidt, M. G. / Haack, H. (1929): Geopolitischer Typen-Atlas. Gotha.

- Schneider, U. (²2006): Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute. Darmstadt.
- Schultz, H.-D. (2007): Sie wussten, was sie taten! Die propagandistische „Kraft der Karte“ in der deutschen Schulgeographie der Zwischenkriegszeit (= Forum ifl 6). In: Tschaschel, S. / Wild, H. / Lentz, S. (Hrsg.), Visualisierung des Raumes, Leipzig, S. 13–37.
- Schultz, H.-D. (2008): Das Kartenbild als Waffe im Geographieunterricht der Zwischenkriegszeit. In: Kartographische Nachrichten 58, S. 19–27 [vgl. dazu die Bemerkungen von J. Neumann und die Antwort von H.-D. Schultz. In: Kartographische Nachrichten 58, S. 321–323 u. S. 323–325].
- Schumacher, R. von (1934): Zur Theorie der Raumdarstellung. In: Zeitschrift für Geopolitik 11, S. 635–652.
- Schumacher, R. von (1935): Zur Theorie der geopolitischen Signatur. In: Zeitschrift für Geopolitik 12, S. 247–265.
- Springenschmid, K. (1936): Deutschland, geopolitisch gesehen. Leipzig.
- Thom, R. (1926): Erdkunde. In: Morgenstern, O. (Hrsg.): Das Gymnasium. Leipzig, S. 179–187.
- Thom, R. (1938): Karte und Kartographie. In: Monatsschrift für höhere Schulen, 35, S. 73–74.
- Völkel, R. (1940): Deutschland (= Emil Hinrichs Erdkundebuch für höhere Schulen 8). Frankfurt/Main.
- Wegener, G. (1920): Die geographischen Ursachen des Weltkrieges. Berlin.
- Ziegfeld, A. H. (1926): Karte und Schule. In: von Loesch, K. C. (Hrsg.): Staat und Volkstum (= Bücher des Deutschtums 2). Berlin, S. 705–729.

Autorenverzeichnis

Egbert Daum, geb. 1941, Dr. rer. nat., war bis 2007 Professor für Sachunterricht im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Geographie des eigenen Lebens, Raumanerkennung, Heimat zwischen Mythos und Machbarkeit sowie Kartographien des Subjektiven. Veröffentlichungen u. a.: Das eigene Leben und die Geographie. In: *GW-Unterricht*, Nr. 86, 2002, S. 1–11; Raumanerkennung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: *GW-Unterricht*, Nr. 103, 2006, S. 7–16; Heimat machen! Über Verbindungen von Ort und Selbst. In: *Heimatpflege in Westfalen*, 20, 2007, Heft 1, S. 1–10; Subjektive Landkarten. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze (Klett, Kallmeyer) 2010, S. 254–256.

Mirka Dickel, geb. 1967, Dr. rer. nat., seit 2011 Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kulturelle Geographien, Visuelle Geographien und Bildlogiken, Mensch-Umwelt-Interaktion, philosophische und kulturtheoretische Bildungsforschung. Veröffentlichungen u. a.: Professionelle Identität und Lehrerbildung jenseits der Standardisierung. Ein Problemaufriss. In: *DGSV-Tagungs-Dokumentation „Qualitätsstandards in der Lehrerbildung – Welche Rolle spielen Supervision und Coaching dabei?“*. Köln 2009; Anders reisen?! Tourismus zwischen Reisewarnung, Abenteuer und Tragödie. In: *GW-Unterricht*, Nr. 111, 2008.

Inga Gryl, geb. 1984, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Geographie, sowie Projektmitarbeiterin am GIScience an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Salzburg. Sie promoviert zum Thema *Reflexive Geomedienarbeit in der geographischen Vermittlung*. Veröffentlichungen u. a.: Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht (Materialien zur Didaktik der Geographie- und Wirtschaftskunde 22). Wien (Institut für Geographie und Regionalforschung) 2009; “Interesting. But I haven’t thought of this before.” Explora-

tion on teachers' attitude towards Critical Cartography in educational environments. In: Jekel, T. u. a. (Hrsg.): Learning with GI V. Heidelberg (Wichmann) 2011, S. 19–29; mit D. Kanwischer: Geomedien und Kompetenzentwicklung. Ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: ZfDN [Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften] (angenommen).

Jürgen Hasse, geb. 1949, Dr. rer. nat. habil., seit 1993 Lehrstuhl für Geographie und Didaktik der Geographie an der Universität Frankfurt/Main. Forschungsschwerpunkte: Räumliche Vergesellschaftung, Mensch-Natur-Beziehungen, Ästhetische Bildung, Phänomenologische Raumforschung. Buchveröffentlichungen u. a.: *Fundamente der Sinne. Eine phänomenologische Revision alltäglichen Erlebens* (= Neue Phänomenologie Band 4). Freiburg und München 2005; *Übersehene Räume. Zur Kulturgeschichte und Heterotopologie des Parkhauses*. Bielefeld 2007; *Unbedachtes Wohnen. Lebensformen an verdeckten Rändern der Gesellschaft*. Bielefeld 2009; zusammen mit Robert Kozljanič: *V. Jahrbuch für Lebensphilosophie 2010/2011: Gelebter, erfahrener und erinnertes Raum*. München 2010.

Thomas Jekel, geb. 1970, Dr. rer. nat., arbeitet am Institut für Geographic Information Science, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Salzburg als Senior Scientist in den Bereichen ‚Lernen mit Geoinformation‘ & Spatial Citizenship. Veröffentlichungen u. a.: *Plädoyer für relationale Raumkonzepte in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *Geographie und ihre Didaktik* 2, 2008, S. 65–84; zusammen mit I. Gryl u. K. Donert: *Spatial Citizenship. Beiträge von Geoinformation zu einer mündigen Rauman eignung*. In: *Geographie und Schule*, 32, 186, 2010, S. 39–45; *Die Macht der Karten und die Macht der Kinder. Versuch einer Begründung des Lernens mit Geoinformation*. In: *Dobler, K., Jekel, T. u. Pichler, H. (Hrsg.): kind : macht : raum*. Heidelberg (Wichmann) 2008, S. 62–75.

Karl Odenbach, 1899–1977, Volksschullehrer seit den 1920er Jahren, Ende der 30er Dozent in Trier, ab 1960 Professor für Schulpädagogik an der PH Münster, in der Literatur und Praxiswirkung bis in die 1980er Jahre führender westdeutscher Didaktiker und Volksschulpädagoge. Hauptwerke: *Studien zur Didaktik der Gegenwart* (1963) 5. Aufl. 1974; *Die Übung im Unterricht* (1963) 7. Aufl. 1981; *Das Wagnis des Unterrichts* 1967; *Lexikon der Schulpädagogik – In chronologischer Darstellung von 1423 bis zur Neuzeit*, 1970; *Lexikon der Schulpädagogik – Begriffe von A–Z*, 1974.

Daniela Schmeinck, geb. 1972, Dr. phil. habil., ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts mit Schwerpunkt Naturwissenschaften im Institut für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität zu Köln, darüber hinaus Vizepräsidentin der European Association for Geographers (EUROGEO). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehr-/Lernforschung (subjektive Theorien, Conceptual Change, Didaktische Rekonstruktion) sowie in der internationalen Curriculumforschung. Veröffentlichungen u. a.: Wie Kinder die Welt sehen – Eine empirische Ländervergleichsstudie über die räumliche Vorstellung von Grundschulkindern. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2007; Mäander, Delta, Durchbruchstal. Alltagskonzepte von Schülern zu Fließgewässern. In: *Geographie heute*, 29. Jg., H. 265, 2008, S. 20–23 plus Materialausgabe; Europa im Sachunterricht – historische Entwicklungen und aktueller Stand in den Bildungs-, Rahmen- und Lehrplänen in Deutschland. In: *Geographie und ihre Didaktik*, 35. Jg., H. 4, 2008, S. 161–177; Europe through the eyes of children. The Implementation of a European Dimension by Peer learning in Primary School. Berlin (Mensch & Buch) 2010.

Hans-Dietrich Schultz, geb. 1947, Dr. rer. nat., Dr. phil. habil., ist Professor für Didaktik der Geographie (demnächst i.R.) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte der Geographie und Schulgeographie sowie speziell von Raumkonstruktionen (darunter Europa und Mitteleuropa). Veröffentlichungen u. a.: Räume sind nicht, Räume werden gemacht. In: *Europa Regional 5* (1997), H. 1, 2–14; Welches Europa soll es denn sein? In: *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), 223–256; Kulturklimatologie und Geopolitik. In: Günzel, S. (Hrsg.): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar 2010, S. 44–59; „Heldengeschichten“ oder: Wer hat die Geographie (neu) begründet, Alexander von Humboldt oder Carl Ritter? In: Nitz, B., Schultz, H.-D. u. Schulz, M. (Hrsg.): *1810–2010: 200 Jahre Geographie in Berlin (= Berliner Geographische Arbeiten 115)*. Berlin, 2. verb. u. erw. Aufl. 2011, S. 1–49 [darin vier weitere Arbeiten zu Ferdinand von Richthofen, Albrecht Penck, Alfred Rühl und Norbert Krebs].

Robert Vogler, geb. 1983, ist seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographic Information Science der Österreichischen Akademie der Wissenschaften Salzburg. Seine Arbeit befasst sich mit der sozialen Konstruktion von Räumen und hierbei insbesondere mit dem Einfluss von neuen (Geo)Medien auf Kommunikationsprozesse in (geographie)didaktischen Kontexten bzw. den sich daraus ergebenden sozialen Konsequenzen für die Handhabung und Konzeption des (Geographie)Unterrichts. Seit 2010 gehört

er zum Organisationsteam und zum Programmkomitee der jährlich in Salzburg stattfindenden Fachtagung „Learning with Geoinformation“ und ist Mit-herausgeber des zugehörigen Tagungsbands. Aktuelle Veröffentlichungen (Auswahl): Japan wird gemacht. Bildanalyse im (GW)-Schulbuch. In: GW-Unterricht 117, 1, 2010, S. 52–66; Schüler:Stadt/tt:Planer. Web2.0 mapping environments in Planung und Bildung. In: Sammelband HGD-Symposium: Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht. Ludwigsburg (2011, accepted); zusammen mit G. Ahamer u. T. Jekel: GEOKOM-PEP. Pupil led research into the effects of geovisualization. In: Jekel, T, Koller A., Donert, K. u. Vogler, R. (Hrsg.): Learning with Geoinformation V. Heidelberg (Wichmann) 2010, S. 51–60; zusammen mit T. Jekel, N. Müller, L. Sönser u. S. Hennig: Partizipative Planung, kollaboratives Lernen und digitales Webmapping. Versuch einer Schnittmengenkonstruktion. In: GW-Unterricht, 120(4), 2010, S. 15–29.

Wahrnehmungsgeographische Studien

Herausgeber: Jürgen Hasse, Rainer Danielzyk, Ingo Mose

Bisher erschienene Titel in der Schriftenreihe

Jürgen Hasse, Rainer Krüger: Raumentwicklung und Identitätsbildung in der nordwestdeutschen Küstenregion – wahrnehmungsgeographische Untersuchung zur räumlichen Umweltqualität und ihrer Verbesserung. (Vorstudie zu einem Forschungskonzept). 1984, 311 S. – ISBN 3-8142-0092-6

Gerald Wood: Die Wahrnehmung sozialer und bebauter Umwelt – dargestellt an städtebaulichen Problemen der Großstadt Essen. 1985. 184 S. – ISBN 3-8142-0142-6 – € 12,00

Eva Chai, Rainer Krüger, Dietrich Hagen: Heimat im Matscher Tal – eine kulturgeographische Untersuchung zu Alltag und Identität in einem abgelegenen Hochtal Südtirols, 1986, 502 S. – ISBN 3-8142-0157-4

Rainer Krüger: Die Geographie auf der Reise in die Postmoderne? 1988. 106 S. – ISBN 3-8142-0295-3 – € 3,60

Rainer Krüger, Annette Pieper, Benjamin Schäfer: Oldenburg – eine Alltagsliebe? Vorstellungen über die Stadt als Lebensraum. 1989. 191 S. – ISBN 3-8142-0318-6

Jürgen Aring, Rainer Danielzyk: Krisenregion Ruhrgebiet? 1989. 409 S. – ISBN 3-8142-0319-4 – vergriffen

Peter Sedlacek [Hrsg.]: Programm und Praxis qualitativer Sozialgeographie. 1989. 158 S. – ISBN 3-8142-0302-X – € 3,60

Rainer Danielzyk, Rainer Krüger: Ostfriesland – Regionalbewußtsein und Lebensformen. Ein Forschungskonzept und seine Begründung. 1990. 112 S. – ISBN 3-8142-0351-8 – € 6,20

Ilse Helbrecht: Das Ende der Gestaltbarkeit? Zu Funktionswandel und Zukunftsperspektiven räumlicher Planung. 1991. 218 S. – ISBN 3-8142-0364-X – € 8,70

Ingo Mose [Hrsg.]: Sanfter Tourismus konkret : zu einem neuen Verhältnis von Fremdenverkehr, Umwelt und Region. 1992. 200 S. – ISBN 3-8142-0421-2 – € 12,30

Jürgen Hasse: Ästhetische Rationalität und Geographie. Sozialräumliche Prozesse jenseits kognitivistischer Menschenbilder. 1993. 118 S. – ISBN 3-8142-0431-X – € 7,70

Rainer Krüger [Hrsg.]: Der Unterweserraum. Strukturen und Entwicklungsperspektiven. 1995. 384 S. – ISBN 3-8142-0529-4 – € 16,40

Rainer Danielzyk, Rainer Krüger, Benjamin Schäfer: Ostfriesland – Leben in einer „besonderen Welt“. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Alltag, Kultur und Politik im regionalen Maßstab. 1995. 367 S. – ISBN 3-8142-0502-2 – € 12,30

Stephan Lanz: Demokratische Stadtplanung in der Postmoderne. 1996. 253 S. – ISBN 3-8142-0542-1 – € 8,20

Jürgen Hasse: Mediale Räume. 1997. 207 S. – ISBN 3-8142-0549-9 – € 9,30

Rainer Danielzyk: Zur Neuorientierung der Regionalforschung : ein konzeptioneller Beitrag. 1998. 519 S. – ISBN 3-8142-0623-1 – € 17,40

Jürgen Hasse: Bildstörung : Windenergie und Landschaftsästhetik. 1999, 328 S. – ISBN 3-8142-0684-3 – € 14,40

Thorsten Hülsmann: Geographien des Cyberspace. 2000. 118 S. – ISBN 3-8142-0756-4 – € 7,70

Wolfgang Zierhofer: Gesellschaft : Transformation eines Problems. 2002. 299 S. – ISBN 3-8142-0803-X – € 21,00

Jürgen Hasse: Menschenbilder in der Humangeographie. 2003. 179 S. – ISBN 3-8142-0826-9 – € 14,80

Claudia Wucherpfennig: Bahnhof – (stadt)gesellschaftlicher Mikrokosmos im Wandel. Eine „neue kulturgeographische“ Analyse. 2006. 261 S. – ISBN 3-8142-2009-3 – € 20,00

Werner Bischoff: Nicht-visuelle Dimensionen des Städtischen – olfaktorische Wahrnehmung in Frankfurt am Main, dargestellt an zwei Einzelstudien zum Frankfurter Westend und Ostend. 2007. 332 S. – ISBN 3-8142-2073-4 – € 18,80

Katharina Fleischmann: Botschaften mit Botschaften. Von Raumbildern und einer Neuen Länderkunde. 2008. 332 S. – ISBN 3-8142-2108-3 – € 13,80